

EĞİTİMDE 2023 VİZYONU

# 18. MİLLİ EĞİTİM ŞÛRASI

GÜNDEM MADDELERİNE İLİŞKİN  
TESPİTLER VE TEKLİFLER



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 2 / EKİM 2010

EĞİTİMDE 2023 VİZYONU

# 18. MİLLİ EĞİTİM ŐURASI

GÜNDEM MADDELERİNE İLİŞKİN  
TESPİT VE TEKLİFLER



EĞİTİMDE 2023 VİZYONU

# 18. MİLLİ EĞİTİM ŞÛRASI

GÜNDEM MADDELERİNE İLİŞKİN  
TESPİTLER VE TEKLİFLER



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 2 / EKİM 2010



## EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 2 / EKİM 2010

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ahmet GÜNDOĞDU Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Hıdır YILDIRIM Genel Basın Yayın Sekreteri
Yayın Kurulu	:	Halil ETYEMEZ Ahmet ÖZER Erol BATTAL Hıdır YILDIRIM Esat TEKTAŞ Ramazan ÇAKIRCI
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Sistem Ofset
Baskı Tarihi	:	27 Ekim 2010 / 18 Mayıs 2021
Adeti	:	5.000 / 3.000
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	<a href="http://www.ebs.org.tr">www.ebs.org.tr</a>
E-posta	:	<a href="mailto:ebs@ebs.org.tr">ebs@ebs.org.tr</a>

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılmaz.

Eğitim, insanın potansiyelinin ortaya çıkarılması ve bütün yönleriyle geliştirilmesi sürecidir. Söz konusu süreç, doğumla başlayıp hayat boyu devam eder. Okul, eğitimin belirli amaç ve programlara bağlı olarak gerçekleştirildiği bir yerdir. Okul dışında, ailede, toplumda, işyerinde, hayatın çeşitli alanlarında insanlar birbirinden öğrenmekte olup biri diğeri için hem öğretmen hem de öğrenci rolündedir. Günümüz modern ve gelişmiş toplumlarında eğitim, toplumların geleceğini belirleyen en stratejik konu ve alanlarından biri olarak görülmektedir. Bir toplumun, sosyal, ekonomik, kültürel yönlerden gelişmişliğinin göstergesi, insanların eğitiminin ve insana yapılan yatırımın düzeyidir.

Yirmibirinci yüzyılın sosyal ve ekonomik gerçeklerine uygun eğitim ve okul sistemlerinin geliştirilmesi, bütün ülkeler için olduğu kadar ülkemiz için de hayati bir politika konusudur. Bu nedenle geleceğimizin teminatı olan genç nesillerin eğitimi için politikacılar, eğitim yöneticileri, öğretmenler, araştırmacılar, ebeveynler ve bütün bir toplum, işbirliği içinde çalışmak zorundadır. Bu durum, eğitimde politika belirleyicilerinin, öncelikle eğitimin temel unsuru olan öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konularına yoğunlaşmasını gerektirmektedir. Zira, eğitim söz konusu olduğunda akla önce öğretmen gelmektedir.

Dünyada ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik alanlarda meydana gelen değişmeler, eğitimin ve okulun işlevini, milli ve uluslararası boyutlarda yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme programları, çağın getirdiği meydan okumalara karşı yeniden yapılandırılmak durumundadır. Birçok ülkede eğitim sisteminin çeşitli boyut ve konularıyla ilgili projeler geliştirilmekte ve raporlar hazırlanmaktadır. İçinde yaşadığımız yüzyılın koşullarına bağlı olarak milli eğitim sistemlerini dönüştürmek ve yeniden yapılandırmak, çağın getirdiği bazı

meydan okumalarla baş edebilmek için öncelikli konular arasında yer almaktadır. Bu meydan okumalar özetle şunlardır:

- Giderek kapitalist ve liberal ekonominin öne çıkardığı işletmecilik kavramlarıyla analiz edilmekte olan eğitim; üretilen, pazarlanan, satın alınan, tüketilen bir mal olarak görülmektedir. Bu durum, eğitimle ilgili algıları, süreçleri ve sonuçları etkilemektedir.
- Bilgi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, geleneksel okul, öğrenme-öğretme süreci, okullaşma anlayış ve uygulamalarını gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilerin ve toplumun öğrenme ihtiyaçlarında meydana gelen değişimler, onlara kazandırılacak temel becerileri yeniden düşünmeyi gerektirmekte; eğitimle iletişim, işbirliği ve problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Eğitimin ve okulun amaçlarının belirlenmesinde, eğitim ve okul yönetimi sürecinde merkeziyetçi uygulamalar yerine daha geniş bir paydaş grubunun katılımı gündeme gelmektedir.

Birçok ülkede eğitim programlarında da bir paradigma değişimi gündeme gelmekte; bu durum, öğrenme ve öğretmeye ilişkin geleneksel anlayışlarla birlikte geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerinin de değişmesini gerektirmektedir. Eğitimle ilgili söylemlerde sıklıkla, yeni yetişen kuşakların bilgi ekonomisinin gereklerine göre hazırlanması, yaratıcı ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi, öğrenci merkezli öğretim, otantik değerlendirme, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması gibi konular gündeme gelmektedir. Ancak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okullarda öğrenme-öğretme anlayışları, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri gibi konularda geleneksel alışkanlıklar baskın olarak sürdürülmektedir.

Türkiye, henüz eğitimle ilgili bazı temel problemlerini çözmeden küreselleşmenin getirdiği uluslararası ölçekteki kültürel ve eğitsel sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Diğer yandan öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, öğretmen dağılımı, eğitimde kalite, öğretim liderliğinin geliştirilmesi, temel sorun alanları içinde yer almaktadır. Her ne kadar eğitimde nitelik ve kapasite geliştirmeye dönük birtakım projeler yapılmakta ise de mevcut yapı içinde eğitimi iyileştirmeye dönük girişimler, zihniyet yönünden bir dönüşüm sağlanmadıkça amaca ulaşmamaktadır. Eğitimin kalitesini geliştirme adına eğitimle ilgili bazı değişimler merkezde hazırlanmaktadır. Böylesi hiyerarşik sistemlerde eğitimde değişimlerden beklenen sonuçlar gerçekleşmemektedir. Değişimin muhatapları ve ondan etkilenenler, değişme sürecine katılmadığında, değişim çabaları paydaşların yaşadığı gündelik sorunlara çözüm üretmediği sürece, değişim çabalarından beklenen sonuçların alınması mümkün olmamaktadır.

Onsekizinci Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınacak konular beş ana başlıkta toplanmış olup bunların altında da bazı alt başlıklar yer almaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmen eğitimi olup bu konu pek çok Şûra'da doğrudan ya da dolaylı olarak hep gündemde olmuştur. Bu konuda birçok ülkeden daha fazla deneyimine sahip olan ülkemizde hala öğretmen yetiştirme ve istihdamıyla ilgili pek çok sorununuz vardır. Bu Şûra'dan öğretmen eğitimi ve istihdamıyla ilgili olarak herkes için umut verici kararların çıkmasını bekliyoruz.

Eğitim ortamları, okul kültürü ve okul liderliği başlığını taşıyan ikinci gündem kendi içinde üç alt başlıktan oluşmaktadır. Bunların her biri son derece hayati konular olup yeni bir eğitim ve okul vizyonu oluşturmada en önemli rol, bir eğitim ve öğretim lideri olması beklenen okul müdürlerine düşmektedir. Bir okulda kurumsal değişimin önündeki en önemli engellerden biri, yerleşik alışkanlıklardır. Okul çalışanları olarak okulda yerleşik bazı alışkanlıklarımızı değiştirmeden, beklenen sonuçları almamız mümkün olmayacaktır.

İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi ve okula erişimin artırılmasında, ülke olarak düne göre epey mesafe aldığımız bir gerçektir. Ancak dünyada gelişen yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde, okullarımızın yönetim ve kurumsal kapasitelerinin güçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun yanında özellikle ortaöğretimde dezavantajlı yerleşim birimleri ve gruplar için okula erişimde ülke ortalamasının çok altında kaldığı göz ardı edilmemelidir. Bu grupların eğitim haklarını en etkin şekilde kullanabilmeleri için var olan engellerin ortadan kaldırılması, eğitim sisteminin öncelikli sorunları arasında yer almaya devam etmektedir.

Bu Şûra'nın önemli gündem maddelerinden biri de spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi konusudur. Okul, sadece akademik faaliyetlerin gerçekleştiği, bilginin aktarıldığı bir yer değil; değerler içinde eğitim ve değerler için eğitimin merkeze alınması gerektiği bir yerdir. Okul, daha insani ve ahlaki bir toplum için değerlerin üretildiği ve yaşandığı yer olmalıdır. Okulu hayattan kopuk, yapay bir eğitim ortamı olarak görmek, son derece yanlıştır. Okul yaşamı ve okul dışı yaşam ayrımı yapaydır. Okulla toplum iç içe olmalı, okulların insan topluluğu olarak düşünüldüğünde her şeyden önce bir yaşama alanı olarak tasarlanması, "toplumun okulu" anlayışının güçlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda toplumun değerleri ve bu değerlerin en önemli kaynağı olan din eğitimine dönük talepler göz ardı edilmemelidir. Okulun toplumla buluşması, toplumsal taleplerin okulca karşılanmasına bağlıdır. Bu nedenle toplumun ortak değerlerinin inşasında toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alan, topluma duyarlı bir eğitim sistemi hedeflenmelidir. Çoğulcu ve katılımcı demokrasinin gereği olarak bu taleplerin hayata geçirilmesi için toplumun yaşayan ortak değerlerinin derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç vardır. Merkezde hazırlanan direktiflerle topluma yön verme çabasından vazgeçilmelidir.

Eğitim, insana yapılan bir yardım ve destektir. Bunun bir amacı da hayatın kalitesini artırmaktır. Yani insanımız ve ülkemiz için daha iyi bir gelecek inşa etmektedir. Bu konuda eğitimde rehberlik hizmetlerinin önemi aşikârdır. Söz konusu rehberlik, yetenekleri keşfetmeye ve geliştirmeye dönük olmalıdır. İnsanların ilgileri zaman içinde değişebilir. Eğitimde insanlara kendilerini keşfedebilecekleri seçenekler ve fırsatlar sunulmalıdır. Eğitimde insanların önüne bariyerler değil, tırmanabilecekleri merdivenler koymak gerekir. Eğitim, insanların özgürce tercihler yapabilecekleri, tercihlerini değiştirebilecekleri, yeni tercihlerde bulunabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Erken yaşlarda yapılan tercihler ve yönlendirmeye bağlı olarak devam edilen okullar, insanların değişmez kaderi olarak görülmemelidir. Eğitimde her türlü yatay ve dikey geçişlere imkân sağlayan, alternatiflerin sunulduğu bir sistem oluşturulmalıdır. Belirli okulları tercih eden insanlar cezalandırılmamalıdır. Herkese eğitimde eşit fırsatlar ve ortamlar sağlanmalıdır. Esasen demokratik bir toplumda ve demokratik bir eğitim sisteminde aksi düşünülemez.

Onsekizinci Milli Eğitim Şûrası'nda alınacak kararların Türkiye eğitim sistemini yarınlara taşıyacak, Türkiye'nin 2023 vizyonunun gerçekleşmesine katkıda bulunacak kararlar olması beklenmektedir. Aşağıda 18. Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınacak beş temel gündem maddesine ilişkin olarak sendikamızın görüşleri özetlenmiştir. Bu Şûra'dan çıkacak kararların ülkemizi geleceğe taşımada, daha insani, daha adil ve daha erdemli bir toplum oluşturmada yol gösterici olmasını, bir politika belgesi olarak kullanılmasını temenni ediyoruz. Bu temennilerle Şûra'nın ülkemiz ve insanlık adına hayırlı sonuçlara vesile olmasını diliyoruz.



# İÇİNDEKİLER

---

<b>TAKDİM</b>	<b>3</b>
<b>I. ÖĞRETMENİN YETİŞTİRİLMESİ, İSTİHDAMI ve MESLEKİ GELİŞİMİ</b>	<b>9</b>
Öğretmenin Yetiştirilmesine Dönük Öneriler	14
Öğretmenlerin İstihdamına Dönük Öneriler	15
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Dönük Öneriler	15
<b>II. EĞİTİM ORTAMLARI, KURUM KÜLTÜRÜ ve OKUL LİDERLİĞİ</b>	<b>17</b>
Eğitim Ortamı	19
Eğitim Ortamına Dönük Öneriler	22
Okul Kültürü	24
Okul Kültürüne Dönük Öneriler	26
Okul Liderliği	28
Okul Liderliğine Dönük Öneriler	32
<b>III. İLKÖĞRETİM ve ORTAÖĞRETİMİN GÜÇLENDİRİLMESİ, ORTAÖĞRETİME ERİŞİMİN SAĞLANMASI</b>	<b>33</b>
Okulların Güçlendirilmesi ve Okula Erişime Dönük Öneriler	39
<b>IV. SPOR, SANAT, BECERİ ve DEĞERLER EĞİTİMİ</b>	<b>41</b>
Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimine Dönük Öneriler	46
<b>V. PSİKOLOJİK DANIŞMA, REHBERLİK ve YÖNLENDİRME</b>	<b>49</b>
Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirmeye Dönük Öneriler	53



# I. ÖĞRETMENİN YETİŞTİRİLMESİ, İSTİHDAMI ve MESLEKİ GELİŞİMİ

---



Eğitim sisteminin temel unsuru, onun içinde yer alan insanlar olup bunlar içinde en büyük grubu öğretmenler oluşturur. Eğitimle ilgili diğer kaynakların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi (program geliştirme, yeni teknolojiler, altyapı vs.) eğitimin ve öğrenmenin kalitesinin geliştirilmesini de garanti etmez. Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve öğrenmelerin iyileştirilmesi, öncelikle bu sistemi işleten insanların ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesiyle mümkündür.

Eğitim, disiplinler arası bir çalışma alanı olup öncelikle moral bir faaliyet, öğretmen de moral bir otoritedir. Türkiye’de yakın geçmişte öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen yeniden yapılanmada, program içeriğinin oluşturulmasında makro düzeyde bazı konular göz ardı edilmiştir. Programlar, büyük ölçüde Anglo-Sakson kültürüne göre şekillenmiştir. Öğretmenlik, teknik bir mesleğe indirgenmiş, öğretmenin rolleri de sınıf içine sıkıştırılmıştır. Eğitim ve öğretmenlik, daha çok teknik, ekonomik, politik kavramlarla çözümlenmeye başlanmış; konunun moral/ahlaki, ruhi, entelektüel yönleri göz ardı edilmiştir.

Birçok ülkede geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren, öğretmen yetiştirme programlarında reform yapılmıştır. 1980’li yıllardan başlayarak İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda, Çin, ABD ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde reform çabaları olmuştur. Bu çabalarda sosyal, psikolojik, ekonomik alanlardaki değişimler de belirleyici olmuştur. Bazı ülkelerde (İngiltere, Kanada, Avustralya ve Singapur) öğretmen yetiştirme, lisans üstü eğitim düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Halen AB’ye dâhil sekiz ülkede (Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz, Slovenya, Sırbistan, İzlanda) öğretmen eğitimi, yüksek lisans düzeyindedir. Finlandiya ise uzun yıllardan beri öğretmen eğitimini lisansüstü düzeyde uygulamaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi hazırlık eğitimi, çeşitli ülkelerde farklı sürelerde gerçekleşmektedir. Birçok ülkede ilköğretim öğretmenleri lisans düzeyinde, ortaöğretim öğretmenleri ise giderek artan şekilde lisansüstü düzeyde eğitilmektedir.

Öğretmen eğitiminde önemli bir konu, teori, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkiler olup bu konuda ülkeler arasında teori ve uygulamanın birlikte olması, yaygın kabul görmektedir. Buna en iyi örneklerden biri Finlandiya olup öğretmen adayları, üniversitedeki ve uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin gözetiminde uzun süreli uygulama çalışmaları yapmaktadır. Farklı ülkelerde öğretmen adaylarının eğitiminde farklı uzmanlık alanlarından eğiticilerle birlikte, danışman, rehber, uzman vb. insanlar yer almaktadır. Okullardaki rehber öğretmenlerin en azından yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olması gerekli görülmektedir.

Öğretmen adayı yetiştiren kurumlarda, öğretmen adayları mesleğe hazırlanmakta olup öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, en az hazırlık eğitimi kadar, hatta daha fazla önem kazanmaktadır. Çoğu ülkede öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde kurumlar arası işbirliği, giderek daha çok önem kazanmaktadır. Zira öğretmen adaylarının teori, uygulama ve araştırma ile iç içe olması gerekmektedir.

AB ülkelerinde öğretmen istihdamında cinsiyet yönünden dağılımda dengesizliklerin olduğu ifade edilmektedir. İstihdamda bayan öğretmenlerin oranı giderek

artmaktadır. AB ülkelerinde ilköğretim öğretmenleri %70'lerden başlayarak %95'lere varan oranlarda bayanlardan oluşmaktadır. Öğretmen istihdamıyla ilgili diğer bir sorun, öğretmenlerin başka meslek ve alanlarda çalışması, meslek değiştirmeleridir. Öğretmenliğin statüsü, ücret durumu ve çalışma koşulları, iyileştirilmesi gereken konuların başında gelmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde öğretmenlerle ilgili bazı ortak problemler, maaş ve statü düşüklüğü, kötü ün, sınırlı kariyer fırsatları, kötü çalışma koşulları, belirli alanlardaki öğretmen açığı olarak sıralanmaktadır. Bunlar Türkiye için de söz konusudur.

Son yirmi yıldır dünyada eğitimle ilgili yapılan tartışmalar, eğitim kalitesini geliştirme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Nitelikli eğitim, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesine ve yenilikçi öğretim kapasitesinin geliştirilmesine bağlı görülmektedir. Bu bağlamda, okulların daha özerk ve açık öğrenme çevreleri haline getirilmesi, öğretmenlerin içerikle ilgili daha çok sorumluluk üstlenmeleri, öğrenme sürecini örgütlemeleri ve öğrenmeye rehberlik yapmaları, kendi mesleki kariyer gelişim planlarını yapmaları gündeme gelmektedir. Buna bağlı olarak birçok ülkede öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesiyle ilgili daha çok esneklik ve özerklik sağlanmaya çalışılmaktadır. Söz konusu özerklik, hesap verebilirlik çevresinde yapılan tartışmalarla paralel olarak gündeme gelmektedir. Bu özerklik, program ve içeriği oluşturma, öğretim yöntemlerini, kitapları ve değerlendirme ölçütlerini seçme, öğrencilerin yıl tekrarı yapıp yapmayacağına karar verme gibi konulardaki yetkilerini kapsamaktadır.

Öğretmenler, toplumun geleceğinin inşasında önemli roller üstlenebilecek aktörlerdir. Giderek toplumlarda aile yapısındaki çözümler, okullar, okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitimcilerin işini zorlaştırmaktadır. AB'de tek ebeveynli ailelerde yaşayan (genelde anne yanında) çocukların sayısı artmaktadır. Uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında (PISA) tek ebeveynli çocukların başarıları diğerlerinden düşük çıkmıştır. Bunun yanında eğitimciler ve öğretmenler, cinsiyet, ırk, etnik köken, din, dil, ekonomik durum, yaşam biçimi, kültür, cinsel yönelim vb. yönlerden birçok farklılıklarla ve sorunlarla karşı karşıyadır.

Türkiye'de öğretmen eğitimi tam bir yazboz tahtasına dönüşmüştür. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda yaşanan bazı sorunlar özetle şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlar konusunda bir karmaşa vardır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2009 öğretim yılında aldığı bir kararla Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının kapatılmasına ve Fen-Edebiyat Fakültesi gibi alan fakültelerinin öğrenci ve mezunlarının öğretmenlik formasyonu olarak öğretmen olabilmelerine imkan sağlamak amacıyla pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının açılmasına karar vermiştir. İzin verilen üniversitelerde bu programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama ile eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimi veren fakülteler tekrar karşı karşıya getirilmiş, adeta birbirine alternatif kurumlara dönüşmüştür. Öğretmen eğitiminde eğitim fakültesi ve alan fakültelerinin (fen edebiyat) işbirliği imkânları yeniden düşünülmek

durumundadır. Alan fakültesinde eğitim gören her öğrenciye bir pedagojik formasyon sertifikası vermek, istihdam ve nitelikle ilgili sorunları çözmeyecek, bilakis daha da artıracaktır.

2. Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği güncel olmayıp gelişmiş ülkelerde bu konuda gündeme gelen yeni konuları ve değerleri kapsayıcı değildir. Öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel değerler ve yeterlilikler üzerinde yeniden düşünülmesi gerekir. Üniversitelerde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarının okullarla işbirliği düzeyi, gelişmiş ülkelerdeki uygulamalara kıyasla yetersizdir. Gelişmiş ülkelerde programın oluşturulmasında süre yönünden %50 teori, %50 ise uygulama gerekli görülmektedir. Örneğin Finlandiya’da okulda yürütülen uygulama ve araştırma çalışmaları, iki yıllık bir süreyi kapsarken Türkiye’de bu süre son YÖK kararlarıyla bir yarı yıllık bir derse indirgenmiştir. Programlar, araştırma ve uygulama temelli bir öğretmen yetiştirme yerine daha çok teori ağırlıklı ders ve konulara yoğunlaşmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulmasında daha çok öğrenme-öğretme süreçlerinin teorisi üzere odaklanılmış; eğitimin sosyal, kültürel, tarihi, politik, ahlaki temelleri gibi makro düzeyde konular ihmal edilmiş, öğretmen adeta bir öğretim makinesi olarak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının kültürel, ahlaki ve sosyal duyarlılık, sosyal sorumluluk ve sosyal kapsamla ilgili yeterlilikleri yeterince dikkate alınmamıştır. Çokça konuşulan alan bilgisi yeterliliğiyle ilgili olarak sınırların çizilmemiş olması, ilköğretim ve ortaöğretim programlarıyla uyumlu bir alan yeterlilik tanımının yapılamaması ve alan fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarından farklılığı gibi bazı sorunlar da yaşanmaktadır.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında sanat ve spor gibi alanlarda estetik değerlerin ve becerilerin kazandırılmasına yönelik bir çaba gözlenmemektedir. Öğretmen adaylarının bir müzik enstrümanı kullanabilme, güzel konuşma ve diksiyon, spor alanlarında bir takım becerilere sahip olmaları göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü ve çok inançlı ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri, günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Öğretmen yetiştirmede küresel gelişmelerin dikkate alınmadığı söylenebilir.
4. Öğretmen yetiştirmede alanlara göre bir insan gücü planlaması yapılamamıştır. 350.000 dolayında öğretmen adayı Bakanlığın kapısına gelip dayanmıştır. Bu da yetmiyormuş gibi popülist bir anlayışla bir çok üniversitede alan fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları açılmıştır. Bu uygulama ile alan fakültesi öğrenci ve mezunlarının yaşadığı motivasyon ve istihdam krizinin aşılacağı varsayılmıştır. Halbuki söz konusu öğrenci ve mezunların, öğretmenlik sertifikasına sahip olsalar dahi içinde buldukları istihdam sorunlarının çözülmesi mümkün görünmemektedir.
5. Öğretmenlere dönük mevcut hizmet içi eğitim uygulamaları yetersiz ve etkisizdir. Programların yapısı, içeriği, uygulanış biçimi, öğretici seçimi, öğretim ortamları, öğretim yöntemleri gibi birçok yönlerden sorunlar vardır. Hizmet içi eğitim, adeta bir tatil olarak algılanmaktadır. Maliyet-fayda analizi açısından bakıldığında bu programlar son derece verimsiz ve etkisizdir. Diğer yönden

bu programların öğretmen ve öğrenci açısından kazanımları istenen düzeyde değildir. Öğretmenler, katılım belgesi almak gibi dışsal motivasyon araçları ile bu kurslara yönlendirilmektedir.

## Öğretmenin Yetiştirilmesine Dönük Öneriler

1. Öğretmen eğitimi programlarını hazırlama, değerlendirme ve geliştirilme süreçlerine eğitimin paydaşları olarak fakülteler, öğretim üyeleri, okullar, Milli Eğitim Bakanlığı, işletmeler, sosyal kurumlar, sağlık örgütleri, aileler, sivil toplum örgütleri de katılmalıdır. Öğretmen yetiştirmede popülist uygulamalardan vazgeçilmelidir. Öğretmen yetiştirme programları sürdürülebilirlik ekseninde gözden geçirilmeli, toplumun çeşitli alanlarında meydana gelen değişme ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır.
2. 2009 yılından itibaren pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının açılması, öğretmen yetiştirmede geriye dönüşü ifade etmekte olup öğretmen açığı bulunan alanlar dışında bu tür sertifikasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamasından vazgeçilmelidir.
3. Öğretmen yetiştirmede alan fakültesi ve eğitim fakültesi ilişkileri ve işbirliği imkânları üzerinde yeniden düşünülmelidir. Öğretmenlik formasyonunun kazandırılacağı yer mutlaka eğitim fakültesi olarak düşünülmelidir. Alan bilgisiyile ilgili yeterliliklerin kazandırılması, alan fakültesinde gerçekleştirilmelidir. Bu konuda işbirliğini güçlendirici önlemler alınmalıdır.
4. Öğretmen adayının mesleğe hazırlandığı yer eğitim fakültesi, yetiştiği ortam ise uygulama okulları olmalıdır. Öğretmen adaylarının daha çok uygulama, gözlem ve araştırma yapmaları için programlar yeniden tasarlanmalıdır. Bu çerçevede MEB ile YÖK arasında iş birliği süreçleri yeniden düzenlenmelidir. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin görev, yetki ve çalışma alanları üzerinde yeniden düşünülmeli, istişari bir organ olmasının ötesinde, bir politika belirleme organına dönüştürülmelidir.
5. Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları Türkiye ortalamasına çekilmeli, öğretmen ihtiyacı olmayan alanlarda öğrenci sayıları azaltılmalı, öğretmen açığı bulunan alanlarda ivedi olarak öğretim üyesi yetiştirilmeli ve yeni programlar açılmalıdır. Eğitim fakültelerinde açılacak yeni programlarda istihdam imkânları mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Eğitim fakülteleri, kadro ve öğretim üyesi yönünden geliştirilmeli, nitelikli öğretim elemanlarının istihdamı için bazı standartlar getirilmelidir. Eğitim fakülteleri, alan fakültelerinde kadro bulamayan öğretim elemanları için bir istihdam alanı olmaktan çıkarılmalı, bu fakültelerde istihdam edilmek için öğretmenlik yapmış olmak bir ön koşul olarak kabul edilmelidir.
7. Öğretmen adaylarının öğretmenlik programlarına girişlerinde ÖSYM tarafından yapılan merkezi seçme sınavlarının ötesinde alternatif seçme yöntemleri



üzerinde düşünölmelidir. Sadece adayların akademik ve bilişsel yeterliliklerine bakmayıp bedensel, sosyal ve psikolojik yönlerden mesleğe yatkınlık, iletişim becerileri gibi alanlarda da bazı nitelik ve yeterliliklerin aranması için yöntemler geliştirilmelidir.

8. Öğretmenlikle ilgili etik/ahlaki standartlar geliştirilmelidir. Bu standartların öğretmen yetiştirme programları içinde kazandırılmasına dönük dersler ve problem çözme temelli uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

### **Öğretmenlerin İstihdamına Dönük Öneriler**

1. Öğretmenliğin gelir düzeyi ve statüsünün yükseltilmesine dönük çalışmalara hız verilmelidir. Öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalara son verilmelidir. Bunun yerine kadrolu öğretmen istihdamı edilerek üreten ve katkı düzeyi yüksek öğretmenlerin ödüllendirildiği, madden ve manen desteklendiği bir düzenlemeye gidilmelidir. Öğretmenlerin meslekte yükselmelerini sağlayacak mekanizmalar geliştirilmeli, öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerleme süreci üzerinde yeniden düşünölmelidir.
2. Öğretmenlerin atama, yer değiştirme ve yeniden atanmalarında merkezi uygulamalara alternatif politikaların geliştirilmesi üzerinde düşünölmeli, il ve okul merkezli politikalar geliştirme üzerinde durulmalıdır.
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimini, hayat boyu öğrenme anlayışı içinde düşünölmelidir. Yaz okulları gibi yüz yüze uygulamalarla desteklenen uzaktan eğitime dayalı mesleki geliştirme ve lisansüstü programlar geliştirilip uygulanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimleri için yeni politikalar üretilmelidir.
4. Norm kadro uygulaması üzerinde yeniden düşünölmelidir. Norm kadrolar, ders saati hesaplaması yerine öğrenci sayısını ve ders saatini birlikte ele alan bir hesaplama yöntemiyle yeniden tanımlanmalıdır.

### **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Dönük Öneriler**

1. Son beş yılda eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılmış, ancak bu değişimi sınıfa taşıyacak öğretmenin sürece uyumu için gerekli destek hizmetleri yetersiz kalmıştır. Örneğin, “öğrenci merkezli eğitim” uygulamaları için sahip olunması gereken yetkinlikler konusunda öğretmenler, yeterli düzeyde desteklenmemiştir. Bu bağlamda öğrenme kuramlarındaki gelişmelere bağlı birtakım öğretim becerilerinin öğretmenlere kazandırılması için projeler üretilmelidir.
2. Öğretmenlerin sosyal ve kültürel değişmeye öncülük yapmalarını sağlayacak birikime sahip olmaları ve bunu kullanabilmelerine dönük mesleki eğitim ve gelişme çalışmaları tasarlanmalıdır. Bu çalışmalarda öğretmenlere küresel bir bakış açısı kazandırma, eğitim sorunlarına ve toplumsal problemlere ulusal ve

evrensel ölçekte bakabilme, toplumda yeni gelişen eğilimleri anlayabilme, aile ve diğer sosyal kurumlarla işbirliği yapabilme yeterlilikleri kazandırılmalıdır.

3. Günümüz bilişim ve ağ toplumunda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya dönük olarak sanal ortamlarda farklı biçimlerde mesleki gelişme fırsatları sunulmalıdır. Öğretmenlerin derslerinde elektronik eğitim araçlarını kullanabilmeleri için gerekli yetkinlikler kazanmaları sağlanmalıdır. Bunların kazandırılmasında gerek öğretmenleri istihdam eden kurumlar, gerekse meslek örgütleri ve üniversiteler, aktif rol üstlenmelidir. Üniversiteler, hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde mezunlarının bu tür taleplerine açık olmalı ve onların hayat boyu öğrenmelerini destekleyecek projeler üretmelidir.
4. Öğretmenlik mesleğini sadece ulusal ölçekte bir istihdam alanı olarak görmeyip, öğretmen adaylarının farklı ülkelerde, farklı kültürlerde çalışabilecek yetkinlik ve donanıma sahip olarak yetişmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda en az bir yabancı dilde orta düzeyde de olsa okuyup anlayabilecek ve iletişim kurabilecek bir yeterliliğe sahip olmaları sağlanmalıdır. Üyesi olmaya aday olduğumuz AB ülkeleri, yeni dönemde daha da yakınlaştığımız Ortadoğu ülkeleri ve Türk dünyasında öğretmen adayları için istihdam imkânları hedeflenmelidir. Yabancı dil yetersizliği nedeniyle AB fonlarından faydalanmayı sağlayan projelere katılımda sorunlar yaşanmaktadır. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarında bütün öğretmenlere teknoloji kullanımı, yabancı dil becerisi ve kültürel duyarlılık kazandıracak ders ve içeriklere yer verilmelidir.
5. Çalışan öğretmenlere “araştırmacı öğretmen” kimliği kazandıracak eğitim çalışmaları tasarlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlere araştırma planlama, veri toplama, verileri analiz etme, yorumlama, çıkarımda bulunma, raporlama ve araştırma sonuçlarından yararlanma becerileri kazandırılmalıdır.
6. Öğretmenin mesleki gelişimini hayat boyu öğrenme anlayışı içinde düşünmek, bu konuda öğretmenlere kurumlarınca sağlanacak destekler yanında öğretmenin kendi kendini yetiştirmesine dönük motivasyonunu artırıcı tedbirler alınmalıdır. Öğretmenlerdeki gelişmeye dönük motivasyon krizini ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılmalıdır.

## **II. EĞİTİM ORTAMLARI, KURUM KÜLTÜRÜ ve OKUL LİDERLİĞİ**

---



## Eğitim Ortamı

Öğrenme kavramı, bireyin niteliklerinde meydana gelen değişimleri ifade etmek üzere kullanılır. Ancak bu değişimin gerçekleşmesi, gerekli ortamların sağlanmasına bağlıdır. Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişme sürecine destek sağlamak adına yapılacak şey, öğrenme ortamının düzenlenmesidir. Öğrenme ortamı, gerekli özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin gerçekleşmesi beklenemez. Öğrenme ortamı denilince akla sadece öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel koşullar ve sınıf ortamı gelmez. Hayatın her alanı bir öğrenme ve eğitim ortamıdır.

“Öğretmen merkezli eğitim” anlayışı, “sınıf eksensli öğrenme” ortamıyla sınırlıdır. Fiziksel koşullar ya da sınıfın durumu ise öğrenme ortamı ile ilişkilidir. Ancak öğrenme ortamı ifadesi, bunun daha ötesini ifade eder. Öğrenme sürecini etkileyen iç ve dış faktörler, öğrenme ortamını oluşturur. Bu anlamda öğrenme ortamı, öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı, donanım ve psiko-sosyal faktörlerin etkileşimi ile oluşan ortamdır.

Öğrenme ortamı, sınıfta var olanlarla sınırlandırılmaz. Bireyin yaşantılar geçireceği bütün ortamlar, öğrenme ortamıdır. Öğretmen ve konu merkezli eğitim anlayışları, büyük ölçüde öğrenmeyi sınıfa hapseder, öğrenme ortamı da sınıfla sınırlı kalır. Öğrenci merkezli ve yeterlilik eksensli yaklaşımlar öğrenme ortamını; koridorlar, okulun diğer mekânları, okul bahçesi, iş yerleri, ev ortamı gibi günlük yaşamın bütün alanlarını içine alan bir bakış açısıyla açıklar. Öğrenme ortamını, hayatın her alanını dikkate alan bir anlayışla düzenleme çabası, temelde okulun, hayatın kendisi olması gerektiği anlayışına dayanır.

Ortam sözcüğü farklı yorumlara açık olup okulla ilgili söz konusu olduğunda okulun fiziksel, psikolojik, sosyal, teknolojik boyut ve ortamlarından söz edilebilir. Aşağıda bu yönlerden Türkiye’de mevcut bazı sorunlar özetlenmiştir:

1. Türkiye’de öğrenci başına düşen fiziki ortamlar, ortalama standartların altındadır. Öğrenci yoğunluğunun fazla olduğu bölge ve okullarda sınıf mevcutları, Türkiye ortalamasının epeyce üstünde olup oyun alanları ve diğer sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler için kullanılabilecek alanlar da yetersizdir. Gelişmiş ülkelerde okulların yönetilebilir öğrenci mevcudu 500-1000 arasında değişmektedir. Türkiye’de okullar arasında öğrenci dağılımı yönünden dengesizlik mevcuttur. Bazı okullarda atıl kapasite söz konusuysen, bazı okullarda fiziki mekân yetersizlikleri üst düzeydedir. Kapalı fiziki mekân yetersizliğinden dolayı bazı okullarda okul bahçeleri, giderek kapalı alanlara dönüştürülmektedir.
2. Okul binalarının estetikten yoksun olması ve işlevsel olmaması, birçok atıl mekânın bulunması, yapı statiji ve dayanıklılık yönünden birtakım sorunların bulunması, fiziki mekân yönünden bazı sorunlar arasında sayılabilir.

3. Sınıf ve öğrenme ortamları, yeni müfredatı destekleme yönünden sorunlar içermektedir. Sınıflarda oturma düzeni, etkinlik üretme alanları, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri mekânlar açısından sorunlar bulunmaktadır.
4. İlköğretim okullarında sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte farklı gelişim evrelerindeki öğrencilerin bazı ortak mekânları kullanmaları, birtakım sorunları da birlikte getirmiştir.
5. Okulla okul dışı yaşam ve ev yaşamı arasındaki ilişkilerin yeterince kurulamamış olması, okulun aile ve çevreden büyük ölçüde soyutlanmış yapay bir ortama dönüşmüş olması, gerçek yaşamla okul yaşamı arasındaki uyumsuzluk, öğrencide psikolojik ve sosyal yönlerden uyum sorunları ortaya çıkarmaktadır.
6. Öğrenciler, okul öğrenmelerinde gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları yaşayamayıp, yapay bir öğrenme ortamında teorik düzeyde öğrenmeler içinde boğulmakta; okuldaki fiziki yetersizlikler nedeniyle birincil bilgi kaynaklarına, gerçek yaşamdaki nesnel olay ve süreçlere katılımı destekleyecek ortamlar sunulamamaktadır. Okuldaki öğrenmeler, tamamen sınıf içi öğrenmelere hapsedilmiştir. Hatta okul imajları, giderek sivilleşme yolunda adımlar atılmış olsa da hala kışla hüviyetini korumaktadır.
7. Okulda akran ve hemcinsler arası ilişkilerde geleneksel dayanışmacı, destekleyici ilişkilerden uzaklaşılarak acımasız bir rekabet ortamında büyüklerin küçükleri gasp ettiği, çeşitli yönlerden istismar ettiği olumsuz durumlar yaşanmaktadır. Okulların giderek sosyalleşme ortamı olma hüviyetini kaybederek, öğrencilerin zihinsel, psikolojik ve bedensel yönlerden tehdit altında olduğu yerlere dönüşme eğilimleri gözlenmektedir. Okullar, bu konularla ilgili sorunlara çözüm üretmekte çaresiz kalmaktadır.
8. Okullardaki öğrenmeler, kitlesel eğitim anlayışına dayalı olarak sınıftaki her bireyi homojen bir grubun üyesi olarak gören, bireysel farklılıkları yadsıyan bir anlayışla düzenlenmektedir. Oysa her birey farklı, benzersiz ve kendine özgüdür.
9. Okullarda 1980'li yıllardan itibaren başlayarak bilgisayar ve buna bağlı teknolojiler yaygın olarak kullanılmaya başlanmış, 2000'li yıllarda bu durum büyük bir ivme kazanmıştır. Ancak okulların fiziki yapısı tasarlanırken buna uygun bir yapılanma olmadığından var olan fiziki ortamlarda yapılan birtakım tadilatlarla bilgisayar laboratuvarı vb. ortamlar oluşturulmaktadır. Sınıf ortamları, buna uygun tasarlanmadığından bazı sorunlar yaşanmaktadır.
10. Okulların okul iklimi ve sınıflarda öğrenme iklimi, okul başarısının önemli belirleyicileri arasında yer alır. Okullarda uygun öğrenme iklimi ve sınıf iklimi, öğrencilerin ve çalışanların motivasyonu, bütünleşme, başarı motivasyonu, düzen ve

disiplin, katılım, paylaşma, insanlar arası ilişkiler, saygı, güven, moral, akademik ve sosyal gelişim gibi yönlerden önem taşımaktadır. Türkiye’de okullarda bunlarla ilgili ciddi sorunlar vardır.

11. Okuldaki öğrenmeler, belirli zaman dilimlerine bağlı olarak genelde sınıfta gerçekleşir. Geleneksel öğretmen merkezli öğrenme sürecinde, yoğun bir zaman baskısı içinde sınırlı ders saatlerinde öğretmenlerin, belirli konuları bitirmenin telaşı içinde olduğu tek yönlü bir bilgi aktarımı süreci söz konusudur. Oysa yeni programın başarısı için okulun her ortamının öğrenme alanı olarak görülmesine, esnek öğrenme zamanına dayalı öğrenme ortamları oluşturulmasına ihtiyaç vardır.
12. Okulun eğitim programı, sadece yazılı müfredata dayalı olarak görülmeyip, literatürde sıkça ifade edildiği gibi “örtük program” ya da “gizli program” da önemli olup okulun her türlü mekânının, öğrencilerin farklı becerilerini geliştirebilecekleri, farkı ürünler ortaya koyabilecekleri ve bunları paylaşabilecekleri şekilde tasarlanması gerekir. Esasen öğrencilerin buna ihtiyacı da vardır. İnsanlar, yaptıklarının başkaları tarafından görülmesini ve bilinmesini ister. Bu bağlamda okullarımızda sınıf dışı mekânların eğitsel amaçlar için düzenlenmesinde ve kullanılmasında sorunlar mevcuttur.
13. Okulun fiziki yapılarını süsleyen birtakım sembollerin öğrenciler üzerinde önemli bir etkileme aracı olabileceği düşünüldüğünde, okullarımız oldukça sığ ve tek düze bir semboller sistemine sahiptir. Okullarda çocuğa görelilik, yöresel, kültürel özelliklerin sergilendiği alanların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu fiziki yapılanmanın, öğrencileri monotonluğa ve tek tipçiliğe yönelttiği, toplumsal istikrar adına var olan kurulu düzene itaate zorladığı söylenebilir. Oysa okul, sosyal bir sistem ve sosyal gerçeklik alanı olup hiçbir okul diğer bir okula benzemez. Her okulun sosyal gerçekliği ve sosyal kültürü, okul toplumunu oluşturan üyelerin sosyal etkileşimine dayalı olarak üretilir. Söz konusu etkileşimin olmadığı mevcut okullarda güce dayalı ilişkiler sistemi egemen olup, diyalogdan çok monologa dayalı bir söylem biçimi, tek yönlü iletişim egemen olmaktadır. Okul, emir-komuta zinciri içinde güçlü ve egemen olanların diğerleri üzerinde baskı oluşturduğu bir ortama dönüşmekte ve öğrenciler okula yabancılaşmaktadır. Bu durum, çocukların okuldan soğumalarına, okulun ruhsuz birtakım resmi prosedür ve rutinlerin egemen olduğu bir yapı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu durum, okulun, kuralların oluşturulduğu değil, kurallara itaat edilen yer olarak görülmesine neden olmaktadır. Okul yaşamına ve okuldaki birtakım eylemlere anlam yüklemeye ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Okullardaki temel kriz de burada saklıdır. Özellikle ortaöğretimde ergenlik dönemindeki öğrenciler, buldukları gelişim evresinin de etkisiyle anlamlandırma-

madıkları sosyal ve sembolik sisteme baş kaldırmayı, otoriteyi reddetmeyi bir kahramanlık olarak algılamaktadır. Disiplin problemleri, şiddet, tahripçilik vb. sorunların çıkışında bu tek tipçi ve baskıcı okul ortamının önemli katkısının olduğu söylenebilir.

## Eğitim Ortamına Dönük Öneriler

1. Okullar, her şeyden önce birer yaşama alanı olup, gerek çalışanlar gerekse öğrencilerin kendilerini içinde mutlu ve güvende hissettikleri, topluca öğrenme süreçlerine katıldıkları mekânlar olarak tasarlanmalıdır. Okullar, insanların fiziki, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönlerden kendilerini güvende hissettikleri, velilerin de çocuklarını emniyetle teslim edebilecekleri en güvenli yerler olarak görülmelidir. Okullar, kapalı alanlar, açık alanlar ve öğrenci sayıları açısından yönetilebilir bir büyüklükte tasarlanmalıdır. Okullar arası öğrenci dağılımı açısından dengesizlik, bir yönüyle okul imajına dayalı tercihlere dayalı olup, bütün okullar etkili kılındığında bu dağılımdaki dengesizlik de ortadan kaldırılacaktır. Bunun için velilerin ve öğrencilerin ilgisini çekecek ve beklentilerine cevap verecek okul imajları oluşturulmalıdır. Her okul, toplum tarafından algılanan imajını ölçmeli, vatandaşın beklentilerine uygun imaja sahip olabilmek için kısa ve uzun vadeli stratejik hedefler belirlemelidir. Vatandaşın kendini içinde bulduğu ve katıldığı bir okul algısı oluşturulmalıdır.
2. Okul mekânlarının tasarlanmasında ve kullanılmasında temel amaç, okula daha çok öğrenci sığdırmak değil, öğrencilere daha kolay ulaşım onları daha yakından tanımak olmalıdır. Bu bağlamda oyun alanlarından ve diğer alanlardan çalınmamalıdır.
3. Son yıllarda okul binalarının tasarlanmasında alışık olunan mimarinin dışında estetik kaygılar görülmekle birlikte bu durum yeterince yaygın değildir. Gerek dış mimaride gerekse iç mimaride estetik ve ergonomik unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Okul binalarının tasarlanmasında, tarihi ve milli mimari unsurlarından yararlanılmalıdır. Çok katlı ve büyük tip projelere dayalı okul tasarımlarından vazgeçilmeli, butik okul binası, geniş oyun ve uygulama alanları şeklinde yeni tasarımlar üzerinde çalışılmalıdır.
4. Sınıf mevcutları süratle azaltılarak birbirinin enselerinden bakan ve sadece dinleyen konumda olan öğrencilerden oluşan, kelimelerin rüzgârının estiği sınıf ve sıra düzeninden vazgeçilmelidir. Bunun yerine öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri, takım halinde çalışmalar yapıp projeler üretebilecekleri ortamlar tasarlanmalıdır.



5. Okullar, belirli yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada oldukları ve topluca sosyalleşme ve öğrenme süreçlerine katıldıkları mekânlardır. Okulların belirli gelişim evrelerine ve yaş gruplarına göre tasarlanması son derece anlamlı ve gereklidir. Ancak ilköğretimde ideolojik kaygılarla dayatılan kesintisiz zorunlu eğitim, anti-demokratik, anti-pedagojik olup psikolojik, sosyal ve fiziksel açılardan sorunludur. Bu nedenle bu uygulamadan derhal vazgeçilmelidir. Bunun yerine okul öncesinden başlayarak yüksek öğretime kadar en az üç kademedeki oluşan bir yapılanmaya gidilmelidir.
6. Ev yaşamıyla okul yaşamı arasındaki ilişkilerde, velinin ve toplumun beklentileri belirleyici olmalıdır. Eğer okul, topluma ait bir yer ise toplumu okula uydurmaktan çok okul kendini toplumun ve ailenin beklentilerine ve ihtiyaçlarına göre tasarlamalıdır.
7. İnsan hayatı bir bütün olup okul hayatı ve okul dışı hayat ayırımından vazgeçilmeli, hayatı bir bütün olarak ele alıp öğrenme sürecini yaşamın bütün alanlarına yayarak her yerde öğrenme, hayat boyu öğrenme anlayışı içinde, duvarsız okul, duvarsız sınıf uygulamalarını içeren yeni öğrenme ortamları için tasarımlar yapılmalıdır.
8. Bütün okullar, çocuk dostu ve cazibe merkezi olarak öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik; kaliteli eğitim, güvenli ve sağlığa uygun ortam ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmalıdır. Okullar, geleneksel kültürümüzde yer alan kıdeme dayalı, himayeci ve korumacı ilişkilerin egemen kılındığı, sadece retorikte değil, gerçekte büyüklerin küçükleri koruduğu ve himaye ettiği, küçüklerin büyükleri saydığı mekânlara dönüşmelidir.
9. Okullarda öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap verecek mekânlarla birlikte onların işbirliği içinde paylaşımlar yaşayabilecekleri mekânlar tasarlanmalıdır.
10. Okullar farklı toplumsal çevrelerden, farklı alt kültür ve kimliklerden gelen, görece homojen olmayan değerlerin birbiriyle yarıştığı alanlar olmaktan uzaklaşarak demokratik bir ortamda ve kültürde farklılıkların farkında olarak öğrencilerin ortak bir okul yaşamının ve kültürünün oluşmasına katkıda buldukları, oyunun kurallarının birlikte belirlendiği ortamlara dönüşmelidir.
11. Okul binalarının tasarlanmasında teknolojik gereklilik ve ihtiyaçlarla, altyapı inşasında geleceğe ilişkin öngörüler dikkate alınmalıdır.
12. Daha insani, daha pozitif bir okul ve sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Bunun için şeffaf ve hesap verebilir bir okul ve yönetim anlayışı, paydaş katılımına dayalı bir okul ve öğrenme iklimi geliştirilmelidir.

13. Okul, sadece yazılı müfredata dayalı bir bilgi aktarma makinesi rolünden uzaklaşarak, öğrencilerin her ortamda bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi kullanabilecekleri ve öğrendiklerine dayalı üretimler yapabilecekleri alanlara dönüşmelidir.
14. Okullar, sembolik ve kültürel sistemler olup söz konusu kültür ve semboller, okulun fiziki yapısını, fizik ortam içinde yer alan çeşitli nesnelere, sözlü ve yazılı her türlü davranışsal sembollerini kapsar. Okullarda yaşanan anlam krizini aşmak, okulları daha anlamlı mekânlara dönüştürmek için dikkati okulun kültürel ve sembolik dünyasına çevirmek, okul sembollerini yeniden düşünmek gerekir. Okul yöneticilerinin bir sembol yöneticisi ve sembolik lider olarak okul yaşamını yeniden tasarlamada önderlik etmeleri sağlanmalıdır. Tek tipeleştiren örgütsel sembolizm anlayışından uzaklaşılmalıdır.

## Okul Kültürü

Okul, politik, ekonomik, antropolojik, sosyolojik, rasyonel, insani, kültürel ve sembolik açılardan analiz edilebilir. Her okul kendine özgü bir yaşama alanı ve kültürüdür. Okulları birbirine benzer oluşumlar olarak görmek yerine her okulu, kendi kültürünü inşa eden yer olarak görmek daha uygun bir yaklaşımdır. Okul yaşamında, formel kurallardan çok kültürel değer ve normlar önem taşır. Diğer yandan okullar, aynı zamanda sosyal kültürü aktaran, yeniden üreten, yorumlayan yerlerdir. Okulda gerçekleştirilen her türlü eylem, onu gerçekleştiren aktörlerin anlam dünyasını ve değer sistemlerini yansıtır. Okulu bir işletme olarak görmek, girdiler, süreçler ve çıktılar gibi kavramlara indirgemek, bütünüyle Amerikan tarzı işletmecilik anlayışının bir yansıması olup ekonomik rasyonaliteye dayalıdır. İnsanın rasyonelliği gibi okulların da salt rasyonel sistemler olarak görülmesi yanlıştır.

Okul kültürü, okul toplumunu oluşturan insanların sosyal etkileşimine dayalı olarak oluşturulan ve ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar, semboller, gelenekler toplamıdır. Okul kültürü, zaman içinde oluşur. Okulun tarihi geçmişi, aynı zamanda okul kültürünün beslendiği bir kaynaktır. Okullarda gerçekleştirilmek istenen değişim ve dönüşüm, öncelikle okul kültürü üzerinde yoğunlaşmalıdır. Okul kültürünü dikkate almayan değişim çabalarından sonuç alınması mümkün değildir. Kurumsal değişim sürecinde öncelikle insanların iş yapma biçimlerinin, alışkanlıklarının ve değerlerinin değişmesi gerekir.

Okulda ortak okul kültürünün yanında öğretmen ve öğrenci alt kültürleri mevcuttur. Hatta bunun ötesinde sınıf kültürlerinden söz edilebilir. Söz konusu kültürlerin birbirinden ayrışması, okuldaki çatışmaların temel kaynağıdır. Kültür, insanları bir arada tutan bir tutkal ve bütünleştirme aracı olduğu kadar aynı zamanda insan gruplarını birbirinden ayıran bir farklılaştırma aracıdır. Okullar, farklılıkların bir arada yaşandığı

demokratik ortamlar olarak tasarlandığında söz konusu farklılıkların yönetilmesi ve ortak bir kültür içinde bütünleşmenin sağlanabilmesi önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Etkili olan ve olmayan okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, söz konusu okulların kültürleri arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Başarılı okulların kültürleri şu nitelikleriyle tanımlanmaktadır: Paylaşılan güçlü kültürel değerler ve semboller, temel kültürel değerleri temsil eden rol ve davranış modeli yönetici ve öğretmenler, değişik okul uygulamalarında yansıyan temel değerler, bu değerleri içeren anlamlı ve heyecanlı tören ve seremoniler... Şu halde okulları yeniden yapılandırmak için öncelikle dikkati kültürel alan üzerinde yoğunlaştırmak, eğitim ve okulun amacını ve işlevini yeniden sorgulamak, eğitimin hedefi olan insanların beklenti ve eğilimlerini dikkate almak gerekir. Bu bağlamda Türkiye'deki okullarda yaşanan bazı sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Okullar büyük ölçüde bürokratik örgütler olarak görülmekte olup, okullarda baskın kültür daha çok bürokratik ve hiyerarşik nitelikleriyle öne çıkmaktadır. Okulların görece özerk bir yapıya sahip olmaması, ortak okul kültürünün inşasında en önemli engeli teşkil etmektedir. Okullar, daha çok resmi kültürün aktarıldığı yerler olarak algılanmaktadır. Oysa okul kültürü, okulun kendine özgülüğüne vurgu yapar. Okullarda katılımı sınırlayan bürokratik yapı nedeniyle ortak okul kültürünün inşasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu yapı, okullarda güvensizliğin ve korkunun hâkim olduğu bir iklim ve kültür oluşturmaktadır.
2. Okul kültürü, okul üyelerince makro düzeyde paylaşılan kültürü ifade etmekte olup her okul içinde farklı alt kültürlerin olması doğaldır. Söz konusu okul kültürü, bütün bu alt kültürleri ortak paydalarda buluşturan, okulun ortak kimliğini inşa etmeye yarayan kültürdür. Bu konuda en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri ve paydaşlar arasında dürüstlük, adalet, eşitlik, saygı gibi ortaklaşa paylaşılan temel değerlerin geliştirilip güçlendirilememesi, güçlü ve demokratik okul kültürlerinin oluşturulmasına engel teşkil etmektedir.
3. Okul kültürünün oluşmasında ve değişmesinde temel aktör olan okul yöneticilerinin okul yönetimi sürecinde insanları etkilemede kültürel, sembolik ve ahlaki liderlik rollerinden daha çok bürokratik rollerini öne çıkarmaları, insanları etkilemede yasal ve makam güçlerini kullanmaları, resmi ve bürokratik kültürün ötesinde okulların kendine özgü bir kültür inşa etmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Okul müdürü, bu rollerinin aksine daha çok bir bürokrat, kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı rolüne bürünmektedir.
4. Okullarda yaşanan bazı temel sorunlar, teknik sorunlar olmaktan çok, insan ve kültürle ilgili sorunlardır. Okulun ve okulda yapılan işlerin insani ve kültürel yönü,

teknik yönünden daha baskındır. Okul geliştirme adına okulların teknik alt yapı ve donanımlarının iyileştirilmesi, kaynakların artırılması gibi çabalar, beklenen sonuçların elde edilmesini sağlamamakta, okullarda ve okul çevrelerinde her geçen gün kültürel sorunlar (davranışsal sapmalar, taciz, şiddet, madde bağımlılığı) artmaktadır.

5. Kültür, bir bütünleşme ve motivasyon aracı olduğu kadar aynı zamanda bir kontrol aracıdır. İnsan davranışını kontrolde dışsal ve içsel olmak üzere iki tür kontrol mekanizmasından söz edilir. Diğer yandan yazılı kurallar ve yazılı olmayan kurallar da birer kontrol aracıdır. Giderek insan davranışının kontrolünde dışsal kontrol mekanizmaları yerine içsel kontrol, yazılı kurallardan çok yazılı olmayan kurallar (değerler ve normlar) önem kazanmakta, böylece ortak kültür, insan davranışını düzenleyen ve kontrol eden bir mekanizma olmaktadır. Okullarda yönetici, denetçi ve öğretmenler tarafından dışsal kontrol yöntemlerinin daha baskın olarak kullanıldığı, öğrencilerin içsel kontrol mekanizmalarını kullanmalarını destekleyen çabaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Oysa öğrenciler, her şeyden önce kendi kendilerini yönetmeyi, kontrol etmeyi, davranışlarının sonuçlarıyla ilgili sorumluluklar üstlenmeyi öğrenmelidir.
6. Okul kültürünün önemli bir unsuru olan törenler ve seremoniler ortak değerlerin güçlendirilmesi ve paylaşılması açısından önemlidir. Ancak bu tür etkinliklerin giderek resmi prosedürlerin ötesine geçmediği ve rutinleştiği, hatta zoraki katılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Söz konusu etkinliklerin yoğun duygu ve değer paylaşımından uzak olması, bunların soğuk figürler olmaktan öteye geçmemesi sonucunu doğurmaktadır.
7. Okulların mimari yapıları, duvarlarının renkleri, okul duvarlarını dolduran semboller, okul müdürünün odasındaki nesnelere, okulda yer alan her şey, okul kültürünün birer parçası olup üyeler için birtakım anlamlar ifade eder, onlara mesajlar verir. Türkiye’de okullar bu yönleriyle farklılaşmak yerine aynileşmektedir.

## Okul Kültürüne Dönük Öneriler

1. Kamu yönetimi alanında dünyada ve Türkiye’de gündeme gelen yeniden yapılanma ve yerinden yönetim anlayışına dayalı olarak katılımcı, şeffaf, hesap verebilir bir okul yönetimi anlayışının eğitim siteminde ve okullarda hayata geçirilebilmesi, okulların egemen hiyerarşik ve bürokratik kültürlerinin dönüştürülmesiyle mümkün olabilir. Bu nedenle eğitim sisteminde kapasite ve örgüt geliştirme çalışmalarının özellikle okul kültürlerini yeniden inşa etme ve güçlendirme konuları üzerinde yoğunlaşması gerekir.

2. Avrupa Konseyi, 1990'lı yılların ortalarından itibaren demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimine vurgu yapmakta olup bu bağlamda Türkiye'de de Bakanlıkça hazırlanmakta olan projede temel bileşenlerden biri de demokratik okul kültürünün oluşturulmasıdır. Söz konusu proje kapsamında bu konuda çalışmaların yapılması, okulda demokrasi kültürünün geliştirilmesi beklenmektedir. Toplumun demokratikleşmesi, demokratik eğitim, demokrasi eğitimi ve demokratik okul yönetimiyle mümkün olabileceğinden okulda ve sınıfta demokratik değerlerin, okul yaşamının temelini oluşturması gerekmektedir. Zira söz konusu değerler müfredat yoluyla öğretilmekten çok yaşanarak öğrenilebilir.
3. Meslek kültürleri, okul kültürünün besleneceği kaynaklardan biri olup, okullarda meslek ahlakı ve yönetim ahlakı ile ilgili geliştirilecek ilkeler, hayati bir önem taşımaktadır. Bu konuda eğitim çalışanlarının üyesi olacağı meslek örgütlerinin öncelikle okul çalışanları açısından mesleki etik kodlar geliştirmeleri, ahlaki bir okul kültürünün oluşmasına da öncülük edecektir.
4. Okul müdürü, bir yönüyle bir sosyolog, tarihçi ve antropolog olarak okul kültürünün analiz edilmesi, yönetilmesi ve güçlendirilmesi gibi konularda kültürel bir lider, kahraman ve rol modeli olmalıdır. Okul müdürü, okulda herkesin kendisinden bir şeyler öğrendiği öğrenme kaynağıdır. Bu durum, okul müdürünü okulun bürokratik işlerini yürüten bir kişi olmanın ötesinde okulun değerler ve semboller sisteminin oluşmasında ve sürdürülmesinde lider konuma taşımaktadır. Bu bağlamda okul müdürlüğüyle ilgili yeterliliklerin yeniden düşünülmesi ve okul müdürlerinin bu konuda yetkinleştirilmesi gerekir.
5. Okul, bir insan topluluğudur. Bir arada yaşamak ve ortak eylemler içinde bulunmak durumunda olan insanların, asgari düzeyde ortak anlamları paylaşması gereklidir. Okullar, birer fiziki mekân olmanın ötesinde zaman içinde kendilerine özgü bir kişilik de geliştirir. Bu kişilik, bir okulu diğerinden farklı kılar. Okulları, gündelik birtakım rutinlerin gerçekleştirildiği yerler olmanın ötesinde "biz" anlayışını güçlendiren ve besleyen mekânlara dönüştürmek, okul yaşamını ve okuldaki eylemleri daha anlamlı kılmak için okulların teknik ve fiziki alt yapısının ötesinde soyut ve anlamlar dünyasıyla ilgili projeler geliştirmek, okul kültürlerini dönüştürmek, okul geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının temelini oluşturmalıdır.
6. Okullarda egemen olan otoriter kültürlerin değişmesi, daha demokratik ve insani okul kültürlerinin oluşturulması, okulun bir aile ve topluluk havasına dönüştürülmesi, davranışın kontrolünün, yazılı kurallar ve dışsal kontrol araçlarından daha çok, sorumluluk, duyarlık ve farkındalık kazandırılarak sağlanması, okulda her şeyden önce söylemin demokratikleştirilmesi, yasaklarla insan davranışlarını kontrol etme yerine bireylerin kendi kendilerini kontrol edebilecekleri oto

kontrol mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekir. Bu da ancak paylaşılan ortak okul kültürünün güçlendirilmesi ile mümkün olabilir.

7. Okullarda okula ve işe başlangıç, terfi, mezuniyet, ayrılma, emeklilik gibi birtakım törenler yanında resmi ve resmi olmayan anma ve kutlama törenleri yapıldığı bilinmektedir. Bunların temel amacı, birtakım değerleri vurgulamak, canlı tutmak ve bütünleşmeyi sağlamaktır. Bu nedenle mevcut okul törenlerinin sorgulanması, beklenen işlevlerin gerçekleşmesinde ne ölçüde katkıda bulunduğu belirlenmesi, form, içerik ve uygulama olarak üzerinde yeniden düşünülmesi gerekmektedir.
8. Okulları birbirine benzetmeye çalışmak yerine her okulun kendine özgü kültürlerini geliştirmelerine fırsat verecek özgün yapılara dönüştürülmesi için önlemler alınmalıdır. Okullar, geçmişten bu güne davranışlarıyla rol modeli olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin hikâyelerinin, efsanelerin ve mitlerin üretildiği ve anlatıldığı yerler olmalıdır. Okulun söylene arşivi, okul toplumunun sosyalleşmesinde ve bütünleşmede önemli bir araçtır. Bu yönüyle okulların ne ölçüde temayüz ettikleri üzerinde durulmalı ve okulların bu özelliklerinin gelişmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
9. Zaman zaman okullarda yönetici ve öğretmenlerin yer değiştirmesi, tayin olması, sosyal sisteme bir dinamizm kazandırabilir. Ancak eğer bir bölgede ve okulda öğretmen kadrosunun ortalama görev yapma süresi bir yıl ise -ki böyle iller ve okullar vardır- buralarda güçlü ve istikrarlı okul kültürlerinin oluşması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle okullarda yönetici ve öğretmenlerin görece uzun süreli istihdam edilmelerinin yolları araştırılmalıdır. Bu durum, çevreyi tanıma, çevrenin okula desteğini sağlama, okulla bütünleşme gibi birçok yönlerden yararlar sağlayacaktır.

## Okul Liderliği

Okul yönetimi açısından liderlik, yöneticiler, öğretmenler ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminde liderlik, yeni bir konu olmayıp geçmişte eğitimde liderlikle ilgili olarak kimi özellikler ve yeterlilikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul yöneticisinin rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalarda, eğitimde liderlik konusu tekrar gündeme gelmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Okul müdürü yerine, daha çok *okul lideri*, *eğitim lideri*, *öğretim lideri*, *program lideri* kavramlaştırılmaları tercih edilir olmuştur.

Eğitim liderlerinin, işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla etkili bir biçimde nasıl birlikte çalışılabileceğini de bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki anlam farklılığı, okul müdürlüğü ile eğitim ve öğretim liderliğinin birbirinden farklı kavramlaştırmalar olarak ele alınmasını gerektirir. Çoğu okul yöneticisi, liderlik yapmak için çok az bir fırsata sahiptir. Bunun çeşitli nedenleri söz konusu olup esas itibarıyla çoğu ülkede okul yöneticilerinden liderlik yapmaları beklenmemektedir. Diğer bir anlatımla okul müdürleri, esas itibarıyla bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirilmekte ve onlardan bir yönetici gibi davranmaları beklenmektedir. Dolayısıyla geçmişte okul yöneticisi yetiştirme amacına dönük programlarda da okul müdürü olacak adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde pek durulmamıştır.

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı, büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktası okul olmalı, bu değişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri sağlanmalıdır. Okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, okul müdürleri, liderlik becerileri göstermelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici atamalarıyla ilgili hazırladığı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticisi atama konusunda getirdiği bazı ölçüt ve standartlar bağlamında liderlikle ilgili konuların da kurslarda ve seminerlerde yer alması sağlanmıştır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi, okul gelişim modeli, stratejik planlama gibi yaklaşımlar içinde de sıklıkla liderlik kavramına vurgu yapılmaktadır. Bunlar, olumlu gelişmeler olarak nitelendirilebilir. Ancak okul yöneticilerinin liderlik yapabilmeleri, bir dizi koşula bağlıdır. Bir dizi mevzuat arasında sıkışıp kalmış bir okul yöneticisinin liderliğinden söz edebilmek oldukça güç görünmektedir. Okul müdürleri için belirlenen bazı görevler, oldukça genel kavramlar içinde ifade edilmiştir. Bu görevler incelendiğinde okul müdürlerinden liderlikten çok yöneticilik yapmalarının beklendiği söylenebilir. Bu çerçevede Türkiye'de okul liderliği ile ilgili mevcut bazı sorunlar şöyle özetlenebilir:

1. Gelişmiş ülkelerde eğitim ve okul yöneticiliği ayrı bir uzmanlık ve çalışma alanı olarak görülmekte; eğitim ve okul yönetimi alanında üniversitelerde lisansüstü eğitim programları bulunmaktadır. Bunların geçmişi elli yıl öncesine dayanmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminde yönetim kademelerine atanmada "meslekte asıl olan öğretmenliktir" ilkesine bağlı olarak öğretmenlikten gelmiş olmak bir ön

koşuldur. Bu, yerinde bir tercih olmakla birlikte çok başarılı bir öğretmenin aynı başarıyı yöneticilikte de göstermesi beklenemez. Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmemesi, önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.

2. Türkiye’de öteden beri eğitim sisteminde yönetim kadrolarına atanmada kalıcı, istikrarlı standartlar geliştirilememiştir. Binlerce eğitim ve okul yöneticisinin Bakanlıkla mahkemelik olması önlenememiştir. İstikrarlı bir yönetimin söz konusu olmadığı, yöneticinin sık sık değiştiği kurumlarda eğitimin sonuçlarının beklenen özelliklerde olması beklenemez.
3. Bindokuzyüzdoksanlı yılların başlarında yönetici atamaları için geliştirilen yönetmelik, zaman içinde sık sık değiştirilmiş, yakın zamanlarda yeniden hazırlanmıştır. Söz konusu yönetmelikte yönetici atamaya ilişkin prosedür belirlenmiş olup yöneticilerde bulunması gereken teknik, insani, kavramsal yeterliliklerin ele alınarak değerlendirmeler yapılması girişimi, yargının müdahaleleri ile gerçekleştirilememiştir. Yönetici adayları, yapılan seçme sınavları sonunda alınan ve diğer bazı değerlendirme kriterlerinden sağlanan puanlara göre atanmaktadır. Bu süreçte puan verilen kriterler arasında dengesizlikler vardır. Örneğin bir doktora diploması ile hizmet sürecinde alınan bir takdir belgesine eşdeğer puan verilmektedir. Yapılan sınavların da sadece bilgi düzeyinde davranışları ölçmesi ayrı bir sorundur.
4. Türkiye’de yönetici adaylarını seçmede ve yerleştirmede, adayların mesleki yönden geliştirilmesinde mevcut hizmet içi eğitim programları yeterli olmayıp üniversitelerle işbirliği halinde alternatif yetiştirme programlarına ihtiyaç vardır. Bu noktada Bakanlıkla YÖK arasında öteden beri var olan koordinasyon eksikliğine bağlı olarak eğitim fakülteleriyle işbirliği halinde kapsamlı, uzun vadeli ve kalıcı eğitim programları hazırlanıp uygulanamamıştır.
5. XIV. Milli Eğitim Şûrası’nın iki temel gündemini, okul öncesi eğitim ve eğitim yöneticiliği konuları oluşturmuştu. Söz konusu Şûra’da eğitim yöneticiliği ile ilgili alınan kararlar uygulamaya pek yansımamıştır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerini yetiştirmek üzere tasarlanan Eğitim Akademisi de hayata geçirilememiştir.
6. MEB, geçmişte üniversitelerde lisans eğitimi olarak sürdürülen eğitim yöneticiliği bölüm mezunlarına ilgisiz kalmış, daha sonra bu alanda lisansüstü eğitim yapan adaylar için teşvik edici önlemler alınıp eğitim yönetimi alanında istihdam edilmek üzere lisansüstü eğitim gören adaylara dönük ayrıcalıklı uygulamalar yapılmamıştır. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görme teşvik edilmemiştir.



7. Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmediği bir durumda eğitim ve okul yöneticilerine eğitim ve okul lideri olarak bakmak, onları lider olarak tanımlamak oldukça fantezi gibi görünmektedir. Zira liderlik, yöneticiliğin ötesinde ve üstünde bir kavramlaştırma olup, henüz yönetici yeterliliğine sahip olmayan bir yöneticiden liderlik davranışı göstermesi beklenemez.
8. Yöneticilik ve liderlik kavramları arasında anlam ve işlev farkı, Türkiye’de okul yöneticiliğinden eğitim ve okul liderliğine doğru dönüşümde oldukça sorunlu gözükmektedir. Her ne kadar gelişmiş ülkelerde giderek okul yöneticisi yerine okul lideri, öğretim lideri ve eğitim lideri ifadeleri tercih edilmekle birlikte Türkiye’de uygulamada eğitim yöneticilerinden beklenen, liderlik davranışlarından çok yönetsel davranışlardır. Bir dizi mevzuat tarafından kuşatılmış olan yöneticiler, liderlik davranışları sergilemekten çok, mevzuata uygun davranmayı gözetmektedir. Yani kısaca doğru işler yapmak yerine, işleri mevzuata uygun yapmaya özendirilmektedir.
9. Liderlik, var olan statükoya meydan okuma, mevcut yapıları dönüştürme ve değiştirme, yeni vizyonlar geliştirme, insanları bu konuda ikna etme, risk alma, kurumsal değişimi başlatma ve gerçekleştirme gibi birçok özellikleri göstermeyi kapsayan bir rolü ifade eder. Oysa Türkiye’de okul yöneticileri, kendilerini bir liderden daha çok bürokrasinin bir temsilcisi olarak görmektedirler.
10. Türkiye’de okul yöneticileri, okuldaki gündelik zamanlarını doğrudan eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili olmayan bir dizi rutin işlerle doldurmaktadır. Halbuki dünyada okul müdürlüğü yerine öğretim liderliği kavramlaştırması gündeme gelmekte, okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalara ayırmaları beklenmektedir.
11. Türkiye’de eğitim yöneticiliği, maddi ve manevi yönlerden cazip bir rol olarak görülmemektedir. Türkiye’de okul yöneticiliği, daha çok erkeksi bir rol olarak algılanmaktadır. Kadın yöneticilerin oranı ise %10’ların altındadır.
12. Okul yöneticilerinin haftalık ders yükleri de sıklıkla gündeme gelen ve tartışılan sorunlardan biridir.

## Okul Liderliğine Dönük Öneriler

1. Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği, bir rol ve görev olmaktan çıkarılarak meslekleşmeyi sağlayacak çalışmalar yapılmalı, bununla ilgili olarak yetiştirme programları hazırlanmalıdır.
2. Eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili yeterlilikler geliştirilmeli, söz konusu kadrolara atanmada bunlar bir ölçüt olarak kullanılmalı, kalıcı standartlar oluşturulmalı, liyakat temelli yönetici atama kriterleri geliştirilmelidir.
3. MEB çalışanlarına dönük olarak uygulanan hizmet içi eğitim sistemi ve bu bağlamda hizmet içinde yönetici yetiştirme programları yeniden yapılandırılmalıdır.
4. Yönetici atamalarında meslekte kariyer gelişimi ve deneyim birlikte dikkate alınmalıdır. Başlangıç noktası olarak okul müdür yardımcılığının temel alınması yerinde bir uygulamadır. Atamalarındaki puan sisteminde ilgili alanda lisans üstü eğitim görmüş olma bir ön koşul olarak kabul edilip katkı payı artırılmalıdır.
5. Yönetici adaylarının yetiştirilmesinde üniversitelerle işbirliği halinde, açık ve uzaktan eğitim yöntemleri de kullanılarak lisansüstü düzeyde programlar açılmalı; gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarında bu yöntemlerden yararlanılmalıdır.
6. Milli Eğitim Akademisi için tahsis edilen arazi ve binalar, eğer söz konusu akademi hayata geçirilemeyecekse başka amaçlarla kullanılmalıdır.
7. Genelde eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme, özelde ise eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri teşvik edilmeli, lisansüstü eğitimi tamamlayanlar ise ödüllendirilmelidir. Daha önce uygulamada olan yüksek lisans yapmış olanlara %25 doktora yapanlara ise %40 fazla ek ders ücreti ödeme uygulamasına tekrara geri dönülerek yüksek lisans ve doktora eğitimi teşvik edilmelidir.
8. Okul yöneticilerinin bir eğitim ve okul lideri olarak inisiyatif alanları genişletilmeli, mevzuat kuşatmasından kurtarılmalı, bürokratik rolleri azaltılmalı, yetkilendirilip güçlendirilerek eğitim-öğretimle ilgili rolleri öne çıkarılmalıdır. Okul liderliği, yetki ve yeterlilikler yönünden güçlendirildiği gibi maddi ve manevi yönden de cazip bir meslek haline getirilmelidir.

### **III. İLKÖĞRETİM ve ORTAÖĞRETİMİN GÜÇLENDİRİLMESİ, ORTAÖĞRETİME ERİŞİMİN SAĞLANMASI**

---



Kamu yönetiminde dünyada gündeme gelen yeni kamu yönetimi anlayışında yönetim kavramının “yönetişim” biçiminde kullanılması ve yönetsel davranışın tek yönlü emir komuta zincirine bağlı bir eylemler zinciri ve süreç olmaktan çıkarılıp karşılıklı bir etkileşim ve etkileme süreci olarak tanımlanması söz konusudur. Buna göre, okul çalışanlarının ve okulun güçlendirilmesi gündeme gelmektedir. Burada güçlendirme, okul çalışanları açısından karar verme becerilerinin ve karara katılımlarının artırılmasını, bu bağlamda okula, öğrenme sürecine, okul yönetim sürecine katılımın sağlanmasını kapsamaktadır.

Dünyada kamu yönetiminde gündeme gelen yerinden yönetim ya da yerelleşme ve demokratikleşme tartışmalarına bağlı olarak, okulun görece daha özerk olması gündeme gelmektedir. Bu bağlamda okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim tartışmaları yapılmaktadır. Yönetimde demokratikleşme ve demokratik okul tartışmaları toplumda demokrasinin gelişmesine paralel olarak gündeme gelmektedir. Ulus devlet, eğitimi devletin bir işlevi olarak görerek milli eğitim sistemlerini bu anlayışa dayalı bir şekilde geliştirmiştir. Oysa giderek günümüz gelişmiş ülkelerinde merkezi hükümetler eğitimi finanse etmede ve eğitime kaynak sağlamada zorlanmaktadır.

Modern ulus devlet, eğitimle ilgili her şeyi planlayıp bütün kaynakları sağlamayı taahhüt ederken, kamu yönetiminde gündeme gelen yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde devletin görevleri ve işlevleri de yeniden gözden geçirilmektedir. Bu çerçevede gelişmiş ülkelerde eğitimde özelleşme, velilerin ve toplumun okula katılımı, çevresel kaynakların okula yönlendirilmesi, okulların karar verme, kaynak sağlama ve kullanma gibi konularda görece daha özerk bir yapıya kavuşması ve paydaşlara hesap vermesi konuları öne çıkmaktadır.

Modern ulus devlet, çocuğu devlete ait bir varlık olarak kabul ederken, onun eğitimi de üstlenmiştir. Bunun dayandığı temel varsayım, “eğer çocuklar ailelerin tercihlerine bırakılırsa yeterince eğitilmeyebilir, yanlış eğitebilir ya da milli ideolojinin öngördüğü değerler dışında sosyalleştirilebilir” anlayışıdır. Modern devlet, herkese ortak müfredata dayalı bir eğitim vererek resmi ideolojinin bu yolla sürdürebileceğini varsaymıştır. Burada aileye karşı bir güvensizlikten de söz edilebilir. Oysa zaman içinde modern toplumlarda resmi okullara karşı oluşan güven krizi, aileleri alternatif okul arayışlarına sevk etmiştir. Buna bağlı olarak farklı okul türleri gelişmiştir. Bunun en uç örneği, ABD’de görülen “ev okulu” uygulamasıdır. Devlet ile aile arasındaki karşılıklı güven krizi aşıldığında aile ve toplumun okula daha çok katılımı ve desteği sağlanmış olacaktır.

Okullar üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencinin okul başarısında okul dışı çevrenin ve çocuğun okul öncesi yaşantılarının da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çocuklar okula gelirken farklı eğitim yaşantılarına ve giriş davranışlarına

sahip olarak gelmektedirler. Bu durum onların okul başarısını da etkilemektedir. Üst sosyo-ekonomik çevreden gelen çocuklar okuldan ve okulun imkanlarından daha çok yaralanırken alt sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocuklar üzerinde okulun etkisinin daha az olduğu görülmüştür. Bu durum, dikkatleri okul dışına yönelmiş ve öncelikle toplumda sosyal adalet ve sosyal eşitliğin sağlanması konuları gündeme gelmiştir. Şu halde okullarda çevreden bağımsız olarak yapılan iyileştirme yeterli olmamaktadır.

Okulun topyekûn olarak ebeveynler de dâhil olmak üzere herkesin hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerekir. Bu bağlamda okulların güçlendirilmesi ve okula erişim konularında Türkiye’de yaşanan sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Okul yönetimleri, kaynaklar yönünden bütünüyle merkeze bağımlıdır. Okul yönetimleri kendi kaynaklarını (bilgi/program/finansman/insan kaynağı) sağlamada ve kullanmada merkezden idare edilmektedir. Bu durum, okul müdürlerini bürokrasinin edilgen bir parçası haline getirmekte, güçsüzleştirmekte, liderlik davranışı sergilemelerinde engel teşkil etmektedir.
2. Okullar her ne kadar açık sistemler olarak tanımlansa da birçok yönüyle kapalı sistem özelliği taşımaktadır. Yani okullar çevreden öğrenci girdisi sağlayan ve çevreye mezunlar sunan bir açık sistem olarak tanımlanırken, diğer taraftan önemli bir çevresel girdi olan toplumun değerleri, beklentileri, talepleri pek nazarı itibara alınmamaktadır. Yani merkezi otorite müfredatı oluşturmakta, vatandaş adına planlama yapmakta ve karar vermektedir. Bu durum, çevresel katılımın önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır.
3. Kamu yönetiminde gündeme gelen yeni kamu yönetimi anlayışı ve demokratikleşme sürecindeki gelişmelere paralel olarak okul içi süreçler yönünden demokratik okul, demokratik okul yönetimi, demokratik sınıf, demokrasi eğitimi, okula katılım, kararlara katılım gibi konular gündeme gelmektedir. Türkiye’de kamu yönetiminde gerçekleştirilmek istenen reformlar paketi içinde yer alan kamu yönetimini yeniden yapılandırmaya dair yasa çıkarılamamıştır. Ancak başka düzenlemelerle (bilgi edinme yasası, yerel yönetimler yasası, 5018 sayılı yasa gibi) kamu yönetiminde bir dönüşüm sağlamaya çalışılmıştır. Ancak bu konuda istenilen ve beklenen düzeyde bir gelişme olmamıştır.
4. Kamu yönetiminde hesap verme, kamu adına hizmet üretenlerin yaptıkları işlerin kamuya sağladığı katkıları kanıtlarıyla birlikte ortaya koymaları ve bunları paydaşlarıyla paylaşmalarıdır. Bir başka ifade ile bir kamu kurumu olarak eğitim sistemi ve onu oluşturan kurumların ürettikleri hizmetlerin kamunun beklentileri-

ni karşılayıcı ve kamunun yararına olduğunu kanıtlamaları gerekir. Kısaca hangi kaynakları nasıl sağlayıp kullandığını ve hangi sonuçları elde ettiğini öğrenciler, veliler ve toplumla paylaşmaları gerekir. Oysa Türk kamu yönetiminde hesap vermekten anlaşılan daha çok politik anlamda üst yönetimlere karşı daha çok mali yönden hesap vermedir.

5. Türk kamu yönetimindeki temel sorunlardan biri de yöneten ve yönetilenler arasındaki karşılıklı güven krizidir. Bir yandan devlet vatandaşa güvenmeyerek eğitimle ilgili her şeyi kendisi planlamaya çalışırken, diğer taraftan da vatandaşın karar süreçlerinde yer almasına imkân sağlamamakta, vatandaşın taleplerine kulak vermemektedir. Örneğin vatandaş eğitimle ilgili parasal kaynakların devlet bütçesinden yeteri kadar okullara tahsis edildiğini düşünmekte, bakanlar her kayıt dönemi başında “kayıt sırasında hiçbir ad altında velilerden para talep edilmeyecektir” şeklinde açıklama yaparak vatandaşın okula yapacağı gönüllü katkıyı yapmasını önlemektedir. Burada okul yönetimlerine olan güven de zedelenmektedir. Oysa vatandaş ilköğretim okullarının bağımsız bir bütçesinin dahi olmadığını bilmemektedir.
6. Okullarda yaşanan en önemli sorunlardan biri de okul çalışanlarında gözlenen güçsüzlük algısı, mesleki tükenmişlik, sosyal yorgunluk ve motivasyon eksikliğidir. Çalışanlar kendi çabalarıyla okulda bir değişim ve dönüşüm sağlayabileceğine inanmamaktadır. Hâlbuki değişimin merkezi okuldur. Eğitim sitemini değiştirmeye dönük planlar tepede değil okulda yapılıp uygulanır. Her okulu başlı başına bir karar birimi olarak düşünmek gerekir. Diğer yandan okul çıktılarına dayalı bir performans değerlendirme sisteminin olmayışı, okulun ve okul çalışanlarının performansının değerlendirilerek buna göre ödül, destek ve ceza sistemlerinin geliştirilmesine imkân vermemektedir.
7. Modern devlet, aile adına eğitim işlevini üstlenmiş olup bu amaçla milli eğitim sistemleri oluşturulmuştur. Oysa ailenin çocuğun eğitiminden soyutlanması düşünülemez. Çocuğun okul başarısında ve yaşantısında ailenin önemli bir etkisi vardır. Diğer yandan okulun toplum ve aileyi de eğitme işlevi vardır. Ancak okulların bu konuda yapabildikleri çok sınırlıdır. Okul aile ilişkileri ve ailenin okula katılımı çok düşük düzeyde olup bunun arka planında çeşitli engeller vardır.
8. Türkiye’de okullar toplumdaki tabaklaşmaya paralel olarak aşırı derecede tabakalaşmıştır. Oysa toplumsal tabakalaşmada en üst ile en alt kısımlardaki kesimlerin oransal olarak daha düşük düzeyde, orta kesimdekilerin ise daha yüksek oranda olması gerekir. Bir toplumdaki sosyal tabakalaşma, kaynakların (bilgi, para, statü vb.) dağılımına göre şekillenmektedir. Dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik yapısı, çocuğun başarısını belirlediğine göre, öğrenciler okul-

lara belirli sınav sonuçlarına göre yerleştirildiğinden, kaynakların okullara adil dağıtılmadığı durumda okullar arası tabakalaşma devlet eliyle teşvik edilmiş olmaktadır. Yüksek tabakadaki kesimlerin çocuklarının devam ettiği (kazandığı) okullar daha çok desteklenip daha çok kaynak tüketirken, diğer okullara daha az kaynak ayrılmaktadır. Daha da vahimi alt sosyo-ekonomik çevrelerin okul tercihleri sınırlandırılarak toplumsal tabakalaşma iyice derinleştirilmektedir.

9. İlköğretimde okula erişim açısından Türkiye ortalaması iyi bir noktada olmakla birlikte, okula erişimi sağlanamayan grupların belirli yerleşim birimleri ve cinsiyetlerde odaklanması çözüm bekleyen sorunların başında gelmektedir. Dezavantajlı gruplar olarak tanımlanan bu gruplara erişim için şimdiye kadar uygulanan projelerde önemli başarılar elde edilmiş olmasına rağmen sonuçların kalıcılığı ve sürdürülebilirliği sorunu devam etmektedir.
10. İlköğretimde erişimden çok daha önemli bir nokta dezavantajlı yerleşim birimlerinde eğitim kalitesi sorunudur. Bu bağlamda bu birimlerde eğitim, öğrenme ve aile ortamıyla, ilgili düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece okuldaki ortamın düzenlenmesi bu gruplar için yeterli olmamaktadır. Okul dışı koşullar süreci olumsuz etkilemeye devam etmektedir.
11. Okula erişimde dezavantajlı durumda olan kırsal kesimdeki öğrencilerin okullaşma sorunu, taşınmalı eğitim uygulaması ile çözülmek istenmiştir. Böylelikle çocukların sadece okullaşması sağlanmakla kalmayıp daha nitelikli bir eğitim alacakları var sayılmıştır. Bu uygulama ile kırsal alandaki okulların bütünü kapanmış, köyler öğretmenden yoksun kalmış, bu durum aile ve devlete birtakım maliyetler getirmiş ve istenen sonuçlar da elde edilememiştir.
12. Türkiye’de öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan sınavlar, öğrencilerin sahip oldukları yeterlilikleri ölçmek, onların gelişim yönünden bulunduğu noktayı teşhis etmek ve belirlemek, buna göre düzeltici çalışmalar yapmak amacıyla kullanılması gerekirken, daha çok öğrencileri sıralamak, başarılı ve başarısız olarak yaftalamak ve öğrencileri belirli okullara yerleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu sınavların içeriği ve neyi ne ölçüde ne amaçla ölçtüğü tartışmalıdır. Ayrıca bu sınavlar birçok yönlerden (sosyal, psikolojik, ekonomik) sorunlar doğurmaktadır. Bu sınavların sonuçları bazı öğrencilerde “öğrenilmiş çaresizlik” duygusu oluşturmaktadır. Veliler için de çocuğu okutmanın anlamsız olacağı, bir gelecek vaat etmeyeceği algısı gelişmektedir. Çünkü Türkiye’de sadece belirli okulların, öğrencilerine iyi bir gelecek, meslek ve statü kazandıracığı düşünülmektedir. Bu durum, orta öğretime erişimde motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda önemli bir sorun da okul terkleri olmaktadır.



13. Eğitim sisteminin öncelikli amacı, iyi insan yetiştirmek, üretim ve iş yapma becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin gelecekte bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Türkiye’de eğitimden beklentiler daha çok ekonomik boyuta indirgenmiştir. Yani bütün öğrenciler gelecekte daha iyi gelir ve statü sağlama eğilimindedir. Meslek liseleri ise en sorunlu okullar arasında yer alıp öğrencilerinin ilerlemelerine daha kısıtlı bir kulvarda imkân sağlamaktadır. Bu da söz konusu liselere devam eden öğrencilerde bir motivasyon krizi oluşturmaktadır. Bunların dışında mesleki eğitimin yükseköğretime geçişte uygulanan katsayı adaletsizliği başta olmak üzere bir dizi sorunları vardır.
14. Ortaöğretimde erişim büyük oranlarda kırsal bölgeler ve dezavantajlı gruplarda sorunlu durumdadır. Kızlar, kültürel bazı değişkenler nedeniyle eğitime erişimde sorun yaşamaktadır. Yerleşim birimi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ulaşım imkânları, yerleşim biriminde alınan eğitimin kalitesi ve içeriğinin beklentileri karşılamaması gibi hususlar nedeniyle kırsalda ortaöğretime erişim açısından sorunlar yaşanmaktadır.

### **Okulların Güçlendirilmesi ve Okula Erişime Dönük Öneriler**

1. Eğitim sisteminde kapasite geliştirme çalışmaları, okulu ve okul yönetimlerini güçlendirme noktalarında yoğunlaşmalıdır. Okullar kaynak sağlama ve kullanmada ve karar süreçlerinde daha yetkili olmalıdır.
2. Dünyada merkezi ve rasyonel planlamacılık iflas etmiş olup alternatif olarak birim merkezli, katılımcı, stratejik planlama yaklaşımları gündeme gelmiştir. Buna bağlı olarak okuldan etkilenen ve okulla ilişkili olan bütün paydaşların planlama, karar ve öğrenme süreçlerine katılması gerekmektedir.
3. Türkiye’de, bütün dünyada olduğu gibi vatandaştan soyutlanmış, bürokratik, merkeziyetçi kamu yönetimi anlayışından şeffaf, katılımcı ve vatandaşa saygılı, onun taleplerine kulak veren kamu ve okul yönetimi anlayışına geçilmesi gerekmektedir.
4. Türkiye’de eğitim bölgelerinin ve okulların paydaşlara hesap vermeyi kamusal bir sorumluluk olarak kabul etmesi ve hesap vermesi sağlanmalıdır.
5. Okullarda gerçekleştirilecek etkinliklerin değerlendirilmesi, bu bağlamda okul ve çalışanlarının performansının belirlenmesi, buna bağlı olarak ödül ve teşvik sistemlerinin geliştirilmesi gerekir.

6. Okul, aile ve toplum ilişkileri ve işbirliği üzerinde yeniden düşünülmesi, bununla ilgili engeller ortadan kaldırılmalı ve söz konusu ilişkiler güçlendirilmelidir.
7. Türkiye’de özel öğretim kurumlarının açılması ve yaygınlaştırılması teşvik edilmeli, belirlenen performans kriterlerini sağlayamayan okullar için yaptırımlar getirilmelidir.
8. Türkiye’de özellikle ortaöğretimde kaynaklar (öğrenci niteliği, öğretmen niteliği, fiziki ve teknolojik kaynaklar) yönünden okullar arasında oluşan tabakalaşma giderilmelidir.
9. Okula erişimde yerleşim birimleri yönünden var olan eğitim eşitsizlikleri ortadan kaldırılmalıdır. Bu erişimi engelleyen kültürel ve psikolojik engeller üzerinde derinlemesine alan araştırmaları yapılmalıdır.
10. Sınava endeksli eğitim sisteminden vaz geçilmelidir. Sınavların amaç ve işlevi üzerinde yeniden düşünülmalıdır.
11. Mesleki ve teknik eğitim üzerinde yeniden düşünmeli, bu bağlamda ahilik sisteminden dersler çıkarılmalı; insan, iş, çalışma, üretme, tüketme gibi konulardaki yerleşik algılar sorgulanmalıdır.
12. “Haydi kızlar okula!”, “ana kız okuldayız” gibi slogan ve kampanyalarla her ne kadar kızların okula erişimi konusunda belirli mesafeler alınmışsa da bu konulardaki engeller üzerinde sosyolojik, dini ve kültürel çözümler yapılmalıdır.

## **IV. SPOR, SANAT, BECERİ ve DEĞERLER EĞİTİMİ**

---



Toplumları bir arada tutan ve onları geleceğe taşıyacak olan en önemli unsur, toplumsal değerler ve normlardır. Toplumsal yaşamın düzenlilik ve istikrarı, sosyal bütünleşmenin sağlanıp sürdürülmesi, ortak değerlerin güçlendirilmesine bağlıdır. İnsan sadece, üreten ve ürettiklerini tüketmek için bir takım genel geçer ortak kuralları işleten mekanik bir varlık olarak kabul eden anlayışlar, insan doğasının birçok unsurunu göz ardı etmiştir. Ortaya çıkan sorunlar nedeniyle dünyada, özellikle modern toplumlarda değerler konusuna olan ilginin son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Bu bağlamda geleceğin toplumunu inşa etme rolünü üstlenen okulun ve eğitimin, anlam, amaç ve işlevinin yeniden tanımlanması gerekmektedir.

Okul, bireylere belirli bilgilerin aktarıldığı, bütün süreçleri tanımlı, mekanik bir yapı olarak kabul edildiğinde, fabrika okul modeli ile karşılaşırız. Ondokuzuncu ve yirminci yüzyılda uygulanan bu modelin günümüzde ortaya çıkan sorunlara tek başına bir çözüm üretemeyeceği açıktır. Okul, toplumsal yaşamın ve insan doğasının bir benzeri olarak doğrusal tanımlamalarla açıklanması ve yönetilmesi mümkün olmayan kaotik bir yapıdır. Bu nedenle okulun, bir yaşama ve öğrenme alanı olarak yeniden tanımlanması gerekir.

Bireylerin farklılıklarını dikkate alan, onların bütün yönleriyle gelişimine fırsat sağlayacak bir öğrenme merkezi olarak okulda bilgi, beceri ve değerlerin bir bütünlük içinde kazanılacağı bir düzenlemeye ihtiyaç vardır. Pozitivist paradigmanın etkisiyle son yüz yılda en çok ihmal edilen boyut olan insani değerlerin eğitimle nasıl kazandırılacağı, gelecek yıllarda en çok tartışılacak konuların başında gelecektir.

Bireylere, sorumluluk sahibi, hak ve görevlerinin bilincinde olarak doğruyu seçebilme kabiliyeti kazandırma, okulun temel görevidir. Doğruyu ve iyiyi seçmek, bu seçimlerin gereklerini yerine getirmek için bireylerin bazı ilke ve kuralları içselleştirmesi gerekir. Genel kabul gören bu ilke ve kurallar, ahlak ve erdem alanlarını oluşturur. Bu ilke ve kuralları, bireyin nerede ve nasıl kazanacağı, başlangıçta bunları nereden edineceği konusu üzerinde fikir birliğine varılmış değildir.

Kültürel aktarımın en önemli araçlarından biri güzel sanatlar eğitimidir. Sanat, insanın, güzeli ve iyiyi arama, çevreyi değerlendirme, çok yönlü ve açık fikirli yetiştirme, duygu ve akıl dengesini kazanma, kültürel değerleri tanıma davranışlarını kazanma etkinliklerini içerir. Pedagojik açıdan sanat eğitiminin önemi, yapısındaki yaratıcılıkta yatar. Sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde kişideki yaratıcı güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar. Sanatsal beceri ve estetik bilinç, bireylerin oluşturacağı değerler için bir zemin işlevi görür. Estetik bilinç, toplumsal değerlerin niteliklerinin de belirleyicilerindedir. Eğitim alanında toplumsal değerlerin bireylere kazandırılmasının önemli araçlarından biri, nitelikli ve çok yönlü sanatsal, edebi ve sportif etkinliklerdir. Öğrencilere yorumlayıcı ve yaratıcı etkinliklerle düzenlenmiş sanat ve spor eğitimiyle değer kazandırılması etkili yollardan biridir.

Değerler, *ahlaki, dini, sosyal, ekonomik, politik, bilimsel, sanatsal değerler* olarak sınıflanabilir. Bunlar içinde ahlaki değerler en geniş alanı kapsar. Değer aktarımı sürecinde tartışmalı konulardan biri, kimin değerlerinin kazandırılacağıdır. Burada temel ölçüt, çocuğun yararına olması önkoşuluna bağlı olarak ebeveynlerin benimsediği ahlaki ve dini değerleri çocuklara kazandırma hakkından söz edilebilir. Ebeveynlerin ahlaki ve dini tercihleri, onların çocuklarının geleceği için en önemli tasavvur kaynağıdır. Verilecek eğitim, toplumun talep ve ihtiyaçlarına göre olacaksa, toplum tarafından talep edilen din ve ahlak eğitimi konusunda çözüm üretilmesi gerekir. Demokratik bir toplumda dini tercihler, temel insan hakları kapsamında yer alır. Bu bağlamda dini eğitimi belirli yaşlarda yasaklamak, temel insan hakları bağlamında sorgulanması gereken bir konudur. Din, bütün toplumlarda değerlerin üretildiği kaynaklardan biridir. Çünkü inanç sistemi, bireysel ve toplumsal hayata yön veren önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dolayısıyla değerler eğitimi, inanç sisteminden bağımsız düşünülemez.

Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminin çocuğa yararlılığı ilkesi, anayasal güvence altına alınmıştır. Bu uygulama, içeriği zenginleştirilerek, farklı inançları da kapsayacak şekilde sürdürülmelidir. Ebeveynler, bunun ötesinde çocukları için bir din ve ahlak eğitimi ya da değerler eğitimi talep ettiklerinde buna da fırsat verilmelidir. Din eğitiminin, çocuğun yararına olamayacağını, başka bir anlatımla çocuğa zarar vereceğini iddia etmek, anayasal açıdan dayanağı olmayan bir savdır. Bu düşüncenin uç noktası, dinin insan yaşamından çıkarılması gerektiğidir. Bu tür bir yaklaşımı benimseyen ebeveynin de demokratik açıdan çocuğuna bu tarz bir eğitimi talep etme hakkı da dikkate alınması gereken bir konudur.

Türkiye’de din ekseninde yapılan tartışmalarda, kişi hak ve hürriyetlerini ihlal etmeye varan uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Bunun en bariz örneği yaz kursları meselesidir. Bazı kurslara, isimleri ve içerikleri zikredilerek yasaklama getirmek anti-demokratik bir anlayıştır. Bu bağlamda söz konusu kurslara yaş sınırlaması getirilerek ebeveynlerin en doğal haklarını kullanmayı engelleyen uygulamalar sorgulanmalı ve çözümler üretilmelidir.

Din ve ahlak eğitimi, toplumsal değer ve normların paylaşıldığı önemli alanlardan biridir. Modern toplumlarda son yıllarda hazırlanan bazı raporlarda “dini öğrenme yerine dinden öğrenme” anlayışının temel alınması gerektiği vurgulanmaktadır. İnanç alanı, birtakım yasakçı uygulamalarla boş bırakıldığında, yerini ikincil değerler ya da radikal bazı değerler ve normlar almaktadır. Bunun en tipik örneği, yeni gelişen bazı gençlik akımlarıdır. Çünkü hayat boşluk kaldırmaz ve bu boşluğun dolduruluş biçimi, toplumun geneli tarafından kabul görmeyecek bir tarzda gelişir. Bu nedenle din eğitimi taleplerinin, demokrasi kültürü içinde, vatandaşın taleplerine duyarlı bir şekilde

eğitim kurumlarında nasıl karşılanacağı tartışılmalıdır. Bazı vatandaşların çocuklarını, imam-hatip liselerine göndermelerinin nedeninin onların imam ve hatip olmalarını istemelerinden çok, dini eğitim taleplerinde saklı olduğu unutulmamalıdır.

Değer inşası, değerli kabul edilenle ilgilidir. Değerli kabul edilenler, değer verilenler, bireyin değer alanlarının oluşumunun çerçevesini oluşturur. Bu bağlamda toplumun, ailenin ve okulun nelere değer verdiği veya çocuğun yaşamında neyin değerli kılındığının belirlenmesi büyük önem taşır. Türkiye için bu sorunun cevabı büyük ölçüde sınav sonuçlarına endekslidir. En hafif ifade ile akademik başarı odaklı bir tanımlama söz konusudur.

Okulda değer verilenlerin ve daha erdemli bireyler için, çocukların yaşamında değerli kılınanların yeniden tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimiyle ilgili olarak okullarımızda yaşanan bazı sorunlar şöyle özetlenebilir:

1. Yaşamda kullanım şansı olmayan bilgi aktarımı, eğitimin ahlakiliği sorununu yeniden gündeme getirmektedir. Kullanılma şansı bulunmayan, durağan bilgi aktarımı okullarımızda verilen eğitimin işe yararlılığını sorunlu hale getirmiştir. Bu durum, okulun eğitemeyen okul (terbiye eden anlamıyla) imajını doğurmaktadır. Eğitim programlarında son yıllarda yapılan değişikliklerle durağan bilgi aktarımından uzaklaşma çabası içine girilmiş olmasına rağmen baskın olan öğretmen anlayışı, sınav sistemi, okul yapılanması, bu değişimin önünde engel teşkil etmektedir. Ortaöğretimde ise hazırlanan programlarda alan uzmanı ağırlığı nedeniyle bu hedefe yeterince ulaşılamamıştır.
2. Bireyde değer oluşumu, onun içinde yaşadığı toplumun neye değer verdiği ile ilgilidir. Okul toplumunun değerli kıldığı ve öğrencilerin hayatının merkezine alınmış sınav sonuçları, değer oluşumunda önemli bir sorun kaynağı oluşturmaktadır. Lise mezunu birey ile liseyi bitiremeyen bireyin yaşam kalitesinde, alınan eğitimin oluşturduğu bir farklılığı somut olarak örneklemek zordur. Okullarımız, değer ve normların oluşumu konusunda bu nedene bağlı olarak büyük ölçüde sorunlar yaşamaktadır. Okullarımızın öğrencilere dayattığı değerlerin yaşamdaki gerçek değeri üzerinde düşünülmelidir.
3. Değer oluşumu derinleşmeyle ilgilidir. İçselleştirilmeyen özelliklerin birey tarafından değerli olarak kabul edilemeyeceği açıktır. Okullarımızda bütün öğrenmeler için yüzeysel bir edinim söz konusudur. Öğrencilerin derin yapılarını etkileyemeyen okul sisteminin değer oluşumunda başarılı olması beklenemez.
4. Disiplin bireyin sahip olduğu gizil güçlerinin farkında olarak onları kontrol edebilme ve etkin kullanabilme yeterliliği ile ilgilidir. Okullarımızda uygulanan disiplin anlayışı ise patolojik olup yanlış yapanları cezalandırma ya da yanlış yapmayı

önleme üzerine kuruludur. Bu anlayış öğrencilerin kendilerini tanıma ve yetilerini kontrol altına alabilme gücüne katkı sağlamamaktadır.

5. Yapay öğrenme ortamlarıyla yaşama anlam katacak ve yaşam kalitesine yön verebilecek kadar derinliğe ulaşamaz. Özellikle değer oluşumu, büyük oranda gerçek yaşam deneyimleri ile mümkün olmaktadır. Türkiye’de öğrenmeler, ders kitabı, kara tahta ve öğretmen söylemleri üçgeninde yapay öğrenme ortamları ile oluşturulmaktadır.
6. Bireyin biricikliği ve kendine özgü oluşundan hareketle her bireye özgü bir eğitim tasarımı hedefleyen öğrenci merkezli eğitim, Türkiye’de öğrencilerin kendi hallerine terk edilmesi ve öğretmen otoritesinin tamamen sıfırlanması şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Oysa bireyler yaşam süreçlerinde güven duyabilecekleri bir otoriteye, danışabilecekleri bir danışmana, bilgisine güvenecekleri bir uzmana ihtiyaç duyar. Okullarımızda öğretmenin baskıcı otoriter rolünden uzaklaşırken güven duyulacak otorite de yok edilmeye başlanmıştır. Özellikle değer ediniminde ölçü oluşturmak için güvenilen bir otoriteye ihtiyaç vardır. Bu yönüyle öğretmen ahlaki bir otorite olmalıdır.
7. Okullarda değer inşası için deneyimin büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır. Birey, deneyimleriyle yargıda bulunma şansı elde eder. Bunun da büyük oranda sanat, spor, sosyal faaliyetler, edebiyat, toplum, doğal çevre ve benzeri konularda farklı hizmet uygulamalarının içinde verilebileceği söylenebilir. Okullarımızda gerçek yaşam deneyimleri konusunda sorunlar vardır. Sanat, spor vb. etkinlikler birer ders olarak gerçekleşmekte, değer edinimi için fırsat oluşturulamamaktadır.
8. Ortak kabul görmüş ve üzerinde anlaşılmış ortak bir değerler manzumesi tanımlanamamıştır. Benzer şekilde öğretmenler için mesleki değerler, okullar için temel ahlaki ilkeler konusunda da bir anlaşmaya varılamamıştır.

## **Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimine Dönük Öneriler**

1. Gelişen yeni eğitim paradigmasının öğretmenlerce benim-senmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır. Durağan bilgi aktarımını önceleyen merkezi sınavların sistem içindeki ağırlığını azaltıcı önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda orta öğretim programlarının yeni bir değerlendirmeye tabi tutularak değer merkezli oluşturulması için çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin değer edinimini ve yaşam kalitesini önceleyen bir eğitim içeriği için düzenlemeler yapılmalıdır.



3. Öğrenme sürecinde yığın bilgi aktarma yerine bilgide derinleşmeye öncelik verilmelidir.
4. Öğrenci davranışlarını düzenleyici bir öz disiplin anlayışı üzerinde çalışılmalıdır.
5. Okul yaşamıyla gerçek yaşam arasında bağları güçlendirici önlemler alınmalıdır.
6. Öğrenci merkezli eğitimde yanlış algıları düzeltici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenin bir moral otorite olması rolü üzerinde durulmalıdır.
7. Sanat, spor, edebiyat etkinlikleri, değer oluşumu için yeniden düzenlenmelidir. Bunlar, birer ders olmaktan çok değer ve beceri ediniminde uygulama alanları olarak tanımlanmalıdır.
8. Toplumda enlemsel ve boylamsal araştırmalarla ortak değerleri, değerlerdeki değişimleri ve değer kaymalarını belirlemeye dönük alan araştırmaları yapılmalıdır.
9. Eğitim ortamlarında sanatsal faaliyetlere ağırlık verilmeli, bu faaliyetlerin merkezinde estetik değerlerin kazandırılması yer almalıdır.
10. Okulda belirli alanlarda beceri gösteren ve başarılarıyla belirli değerleri temsil eden öğrencileri ödüllendirici çalışmalar yapılmalıdır.
11. Her öğrencinin kendi yetenek kabiliyeti ölçüsünde becerilerini sergileyebilmesi için fırsatlar oluşturulmalıdır.
12. Öğrencilerin başarısızlıklarından çok başarılı ve güçlü yönleri vurgulanmalı ve ödüllendirilmeli; onlarda öz güven geliştirilmeli, küçük de olsa başarılarının başkaları tarafından tanınması ve bilinmesi sağlanmalıdır.
13. Öğrencilerin beceri ve değerlere dayalı kazanım ve başarıları, akademik sınav sonuçlarından daha çok önemsenerek taltif edilmelidir. Zira marifet iltifata tabidir.
14. Okullarda günlük ders saati uygulamaları yeniden düzenlenmelidir. Tamgün eğitim hedefi bütün okullar için uygulanabilir hale getirilmelidir. Günün ilk dört saati akademik eğitim etkinliklerine ayrılırken, öğleden sonraki saatler ders düzeni olmaksızın spor, sanat, edebiyat, beceri edinimi ve değer eğitimi için tasarlanmalıdır.
15. Milli bayramlar, belirli gün ve hafta kutlamaları öğrenciler tarafından tasarlanan, öğrencilerin kendi ürünlerini paylaştıkları ve keyif aldıkları etkinliklere dönüştürülmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve okulda en çok keyif aldıkları zamanlar olmalıdır.



## **V. PSİKOLOJİK DANIŞMA, REHBERLİK ve YÖNLENDİRME**

---



Her insanın kendine özgü, çok yönlü ve karmaşık bir varlık olması, onu tanımaya ve geliştirmeye dönük her türlü çalışmayı sınırlamaktadır. İnsan, sadece belirli bir bilim alanının inceleme konusu olmayıp, psikoloji, sosyoloji, din, ekonomi, felsefe, antropoloji ve pedagoji gibi pek çok alanın araştırma objesini oluşturmaktadır. İnsan davranışlarıyla ilgili çalışma alanlarından biri de psikoloji olup, geleneksel psikolojide, pozitivist bir bakış açısıyla insanın yetenek, zeka, tutum, ilgi ve değerlerini ölçmeye dönük evrensel düzeyde geçerli olduğu varsayılan bir takım ölçekler geliştirilmeye, insan davranışlarının evrensel boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada kişilik, motivasyon, psikososyal ve ahlaki gelişim gibi insanın çeşitli yönlerini geliştirmeye dönük çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bugün gelinen noktada kültürler arası yapılan karşılaştırmalı araştırmalar psikolojide bugüne kadar yapılan çalışmaların geçerliliğinin sorgulanmasına neden olmuş, yapılan araştırmaların kültür eksenli bir çizgide gerçekleştirilmesine yol açmıştır.

İnsan, belirli bir kültür içinde yetişmekte, sosyalleşmekte ve eğitilmektedir. İnsanın insan tarafından yönlendirilmesi ve insana rehberlik edilmesi oldukça zor ve sorumluluk gerektiren bir konudur. Dünyada ve Türkiye’de giderek psikolojik sorunların arttığı yönünde görüşler vardır. Bu nedenle psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının giderek önem kazanan bir çalışma alanı olduğu ileri sürülmektedir. Esasen modern toplumlarda diğer alanlarda olduğu gibi insani konularda da birtakım sorunların arttığı bir gerçektir. Ancak modern dünya görüşünün ve modernist paradigmanın ürünü olan bu sorunlar, yine bu paradigmanın parametrelerine dayalı olarak geliştirilen psikolojinin çözemeyeceği kadar karmaşık ve çok yönlü bir yapı arz etmektedir.

Psikolog ya da rehberin, yönlendirme kelimesinin barındırdığı tartışmalı anlamlara bağlı olarak insanı neye, kime göre ve nasıl yönlendireceği son derece tartışmalıdır. Burada önemli olan insanı belirli yönlere kanalize etmekten çok, insanın neliğini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu nedenle pozitivist psikoloji geleneği sorunlu olup, bu paradigmaya dayalı oluşturulan psikoloji anlayışı iflas etmiştir. Şu halde öğrenci rehberlik hizmetlerinde evrensel ölçekte genel geçer ölçütler ve ölçekler hazırlamak anlamsızdır. Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin içeriği, amacı, kullandığı amaç ve yöntemler sorunludur.

Okullarda geçmişte yürütülen geleneksel rehberlik hizmetleri, birkaç ölçeğin ve formun doldurulması ve bunlar yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin yargılanması temeline dayalıdır. Her ne kadar şu anda okullarda gelişimsel yaklaşıma göre rehberlik hizmeti veriliyor ise de yetişmiş personel niteliğiyle ilgili sorunlar, okuldaki diğer öğretmenlerin sürece yeterinde vakıf olamamaları, hazırlanan yeni programın toplumsal taleplere cevap vermekten uzak

olması, program içeriğinin başka kültürlerden uyarlanmış olması, bu konudaki sorunların devam etmesinin önemli nedenleri arasındadır.

Ülkemizde esasen rehberlik, yönlendirme, yöneltme gibi farklı sözcüklerin ne anlam ifade ettiği konusunda bir anlaşma sağlanamamıştır. Yapılan rehberliğin meşruiyeti, geçerliliği tartışmalıdır. Bu bağlamda Türkiye’de yaşanan sorunlar şöyle sıralanabilir:

1. Okul rehberlik birimlerinde istihdam edilen insan kaynaklarıyla ilgili bir uzmanlık ve unvan sorunu vardır. Yani rehber öğretmen olarak tanımlanan bu kişiler bu tanımlamayı kabullenmemekte, kendilerini bunun ötesinde konumlandırmakta, okul psikologluğu, öğrenci danışmanlığı, mesleki danışmanlık gibi unvanlar arasında kendilerine bir yer bulmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca burada istihdam edilen personelle ilgili niteliksel sorunlar da vardır.
2. Okullarımızda uygulanan geleneksel rehberlik hizmetleri, öğrencileri sıg ölçme araçları ile tanımaya dayalı kalmıştır. Kültürler arası geçerliliği olmayan ölçme araçlarıyla öğrenciler tanımlanmaya çalışılmıştır. Belirli kültürlerde geliştirilmiş ölçekler o kültüre özgüdür. Kendi kültürel bağlamlarında bile geçerliliği sorgulanan bu araçların başka kültürlerde uygulanması son derece sakıncalıdır. Son dönemlerde uygulanan gelişimsel rehberlik programının, gerek rehber öğretmenler gerekse diğer öğretmenler tarafından ne ölçüde içselleştirilip uygulanabildiği tartışmalıdır. Ayrıca uygulanmaya çalışılan gelişimsel rehberlik programları, bir merkezde hazırlandığından bölge ve okulların ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır.
3. Okullarımızda rehberlik servislerinin görevi, öteden beri sorunlu öğrencilerin sorunlarını çözmek olarak algılanmıştır. Her ne kadar okullarda yeni uygulanmaya çalışılan önleyici ve gelişime dayalı rehberlik anlayışı bütün öğrencileri kapsayıcı ise de bu konuda geleneksel anlayışların sürdürüldüğü söylenebilir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenleri açısından her hafta kendi sınıflarında uyguladıkları etkinlikler açısından da yaşanan bazı sorunlardan söz edilebilir.
4. Öğrencileri sadece okulda yapılan görüşmelerle tanımaya dayalı rehberlik çalışmaları yetersizdir. Çocuğun ev ve sosyal süreçler içinde durumunu gözlemlemeden yapılan bu çalışmalar, onu tanımlamada yetersiz kalmaktadır.
5. Dünyada ve Türkiye’de baskın olarak öğrenci rehberlik hizmetleri pozitivist paradigmaya dayalı kuram, araç ve yöntemlere göre kurgulanmıştır. Dayandığı paradigma itibarıyla sorunlu olan bir alanın öğrencilerle ilgili sorunları çözmesi mümkün değildir.

6. Öğrenci sorunlarını geniş bir bağlamda ele almak, düşünmek, araştırmak ve bunlara çözüm aramak için aile, dini kurumlar, sağlık kurumları, diğer sosyal örgütler ve okulun işbirliği yapmaları gerekirken, söz konusu kurumlar arasında yeterli bir koordinasyon yoktur. Okul rehberlik servisleri gibi illerdeki RAM'ların da amaç, yapı ve işlevleri ile ilgili birtakım sorunlar vardır.
7. Bir rehber öğretmenin bütün öğrencileri tanıyıp onlara rehberlik yapması şeklinde kurgulanan rehberlik servisleri bu işlevi yerine getirmekten uzaktır.

### **Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirmeye Dönük Öneriler**

1. Okul rehberlik servisleri yeniden kurgulanmalı, burada istihdam edilen personelin unvan, rol ve görevleri üzerinde yeniden düşünülmelidir. Söz konusu uzman personelin yetiştirilmesine dönük programların içeriği yeniden yapılandırılmalıdır.
2. Öğrencileri tanıma, ilgi ve sorunlarını teşhis için geliştirilecek ölçekler, kültür bağlamı olarak yeniden düşünülmelidir. Değerden bağımsız bir bilim anlayışının ürünü olan ölçme araçlarının, değerlerin yoğun olduğu bir çalışma alanında ne ölçüde doğru ölçümler yapacağı tartışmalıdır. Bu nedenle derinlemesine görüşme ve gözlem tekniklerine dayalı rehberlik hizmetlerine yoğunlaşmalıdır.
3. Öğrenci rehberlik hizmetlerinde akran liderliği, akranlardan öğrenme ve akran rehberliği gibi alternatif yöntemler üzerinde düşünülmelidir.
4. Okul rehberlik servislerinin, öğrenci sorunlarını çözmede yegane başvurulması gereken yerler olarak görülmesine ilişkin algılar değiştirilmelidir.
5. Okul rehberlik hizmetlerinde ebeveynler, mutlaka sürece katılmalı, aile ziyaretleri, farklı ortamlarda gözlemler yapmak suretiyle enlemsel ve boylamsal olarak bireyi çok boyutlu tanıma süreçleri üzerinde durulmalıdır.
6. RAM'lar yapı, işlev ve amaçları açısından yeniden kurgulanmalıdır.
7. Rehberlik hizmetlerinde diğer eğitim alanlarında olduğu gibi doğrusal modellerle dayalı yaklaşımlardan vazgeçilerek karmaşık bir varlık olan insan doğasına uygun düşen alternatif (kaotik, fenomenolojik, etno-metodolojik) yaklaşımlara doğru bir dönüşüm gerçekleştirilmelidir.
8. Öğrenci rehberliği ve danışmanlığı, sadece rehber öğretmenlerle sınırlı algılanmamalıdır. Okuldaki her öğretmen, her öğrenciyle ilgili bir rehberlik ve danışmanlık rolü üstlenmelidir. Ayrıca aile, dini kurumlar ve diğer sosyal örgütler, bu sürecin bir parçası haline getirilmelidir.











EĞİTİMDE 2023 VİZYONU

# 18. MİLLİ EĞİTİM ŞÛRASI

GÜNDEM MADDELERİNE İLİŞKİN  
TESPİTLER VE TEKLİFLER

Onsekizinci Milli Eğitim Şûrası'nda alınacak kararların Türkiye eğitim sistemini yarınlara taşıyacak, Türkiye'nin 2023 vizyonunun gerçekleşmesine katkıda bulunacak kararlar olması beklenmektedir. Aşağıda 18. Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınacak beş temel gündem maddesine ilişkin olarak sendikamızın görüşleri özetlenmiştir. Bu Şûra'dan çıkacak kararların ülkemizi geleceğe taşımada, daha insani, daha adil ve daha erdemli bir toplum oluşturmada yol gösterici olmasını, bir politika belgesi olarak kullanılmasını temenni ediyoruz. Bu temennilerle Şûra'nın ülkemiz ve insanlık adına hayırlı sonuçlara vesile olmasını diliyoruz.

**EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ**



[www.ebs.org.tr](http://www.ebs.org.tr)