ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/349311612

Okullarda Kapsayıcı Eğitim

Chapter · December 2020

CITATIONS
0

READS
1,434

1 author:



Yaşar Dilber
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
14 PUBLICATIONS **4** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Yaşar Dilber on 15 February 2021.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Bugün revaçta olan ve çok talep edilen mesleklerin birçoğunun 10 – 15 yıl önce belki de adı bile bilinmiyordu. Bu durum, çocuklarımızın gelecekte şimdi de bizim bilmediğimiz işlerde çalışacakları ve henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanacakları anlamına gelmektedir. Bu yıl sonbaharda okula başlayan bir çocuk gelecek 15 yılın sonunda eğitimini tamamlayıp sonraki 30 yılda çalışacak. Değişim için öngörülemez bir zaman diliminde…''Alfa kuşağı'' denilen ve ''screen agers (ekran çağı çocukları)'' olarak tanımlanan günümüz nesli toplumların geleceğinde söz sahibi olacak. Sanal – robot – ekran ve hologram arkadaşlarıyla daha iyi anlaşan, teknolojik araç ve makineleri insanlara tercih eden, Web 2.0 teknolojilerini kullanan ergen bireylerin bizim uyum sağlamakta zorlandığımız küresel bir kültür oluşturduğuna şahit oluyoruz. Elimizdeki teknolojik araçlar ve uygulamaları çevrimiçi olduğunuz her yeri bir okul ve öğrenme ortamı haline getiriyor. Yazmanın yerini daha çok ekrandan görme-okuma ve kaydırma alıyor. Uzmanlar ve gelecek bilimciler, gelişen insan makine ilişkilerinin ve teknolojilerin, eğitim ve okul denilen kurumsal yapıların işlevlerinin değişmesine neden olacağını ifade ediyor. Kısacası dünyanın profili değişiyor…

NEÜ PRESS

ISBN 978-605-70069-2-9
9 786057 006929

NEÜ YAYINLARI

21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar

21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar

Editör
Uğur ATASEVEN



NEÜ YAYINLARI

21. YÜZYILDA EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM VE OKULLAR

Editör: Uğur Ataseven

NEÜ YAYINLARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları: 68
21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar

Editör
Uğur ATASEVEN

Grafik & Tasarım
Büşra UYAR
Muhammed Sami TEKİN
Mustafa ALTINTEPE

ISBN
978-605-70192-6-4

DOI
http://dx.doi.org/**10.51144/neupress.2021.1**

Baskı
NEÜ Basımevi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Döner Sermaye İşletme Müdürlüğü
Sertifika No: 48888

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları
Yaka Mah. Yeni Meram Cad. Kasım Halife Sok.
No: 11/1 Meram / KONYA
0332 221 0 575 - www.neuyayin.com

Aralık, 2020

** Bu eserin tüm hakları Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları'na aittir. Fotokopi yöntemiyle çoğaltılamaz, kaynak gösterilmedikçe resim, şekil vb'leri kullanılamaz.*

** Kitapta yazılı olan her türlü bilginin ve yorumun sorumluluğu yazarların kendilerine aittir.*

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

21. YÜZYILDA EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM VE OKULLAR

Bölüm I: Okulun Tarihsel Temelleri
Tuğba ATEŞ
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik
https://orcid.org/0000-0003-1734-1672

Bölüm II: Alternatif Okullar
Elif ÇİLEK ATAMAN
Fen Bilimleri Öğretmeni
https://orcid.org/0000-0001-7580-4298

Bölüm III: Ne Okullu Ne Okulsuz Toplum
Kübra BEYRİBEY
Sınıf Öğretmeni
https://orcid.org/0000-0001-5429-3740

Bölüm IV: Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Alternatif Yaklaşımlar
Havva Tuğçe GÖKÇEN SAYGILI
Öğretmen, İstek Okulları
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
https://orcid.org/0000-0002-2517-992X

Bölüm V: Mesleki Eğitim
Erol DEMİR
Uzman, Öğretmen
Bakırköy İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü
https://orcid.org/0000-0001-9658-4642

Bölüm VI: Eğitimin Yönetimi

Erol DEMİR
Uzman, Öğretmen
Bakırköy İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü
https://orcid.org/0000-0001-9658-4642

Bölüm VII: Probleme Dayalı Öğrenme ve Okulda Uygulanması

Müge BEHRAM
Uzman, Sınıf ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni,
Bahçeşehir Koleji
STEM Öğretmeni ve Koordinatörü
https://orcid.org/0000-0002-2796-6409

Bölüm VIII: Okullarda Kapsayıcı Eğitim

Yaşar DİLBER
Uzman, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
https://orcid.org/0000-0001-7994-2786

Bölüm IX: Okulda İletişim ve Sosyal Gelişim

Gülsen METİN
Uzman, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
Karaman Bilim ve Sanat Merkezi
https://orcid.org/0000-0003-0363-0289

Bölüm X: Okulda Girişimcilik Eğitimi

Uğur ATASEVEN
Uzman, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
https://orcid.org/0000-0002-5954-8746

İÇİNDEKİLER

Editörden... 9
From to Editor... 12

OKULUN TARİHSEL TEMELLERİ... 15
Tuğba ATEŞ
Özet... 15
Abstract... 16
Okul... 17
Felsefe ile Okul İlişkisi... 18
Üniversitelerin Tarihsel Temeli... 19
18. ve 19. Yüzyıllarda Okul... 19
Dijital Çağda Okul... 21
"Eğitim 4.0" ve Okul... 22
Kaynakça... 24

ALTERNATİF OKULLARIN ORTAYA ÇIKIŞI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ... 27
Elif ÇİLEK ATAMAN
Özet... 27
Abstract... 28
Alternatif Okulların Farkı Nedir?... 29
Alternatif Okulların Ortaya Çıkışı... 32
Alternatif Okulların Özellikleri... 34
Alternatif Okul Modelleri... 36
Alternatif Okul Örnekleri... 36
Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamaları Ne Durumda?... 39
Alternatif Okulların Avantaj ve Dezavantajları... 41
Sonuç ve Tartışma... 42
Kaynakça... 43

NE OKULLU NE OKULSUZ TOPLUM... 47
Kübra BEYRİBEY
Özet... 47
Abstract... 48
Giriş... 49
Okul Nedir?... 49
Peki, Okullar Ne Zaman ve Nasıl Ortaya Çıkmıştır?... 51

Toplum Nedir, Okul ve Toplum İlişkisi Nasıldır? 52
Okulsuz Toplum Görüşü Neden ve Nasıl Yaygınlaştı? 55
Peki, Okulsuz Bir Toplumu Savunanlar Bize Neler Vadediyor, Alternatifleri Neler? 60
Gelelim Bu Vaatlerin Yapılabilirliğinin Olup Olmadığına ve Eğer Yapılabilirse Nasıl Etkilerinin Olduğuna 66
Sonuç-Öneriler 70
Kaynakça 71

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE UYGULANAN ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR 75
Havva Tuğçe GÖKÇEN SAYGILI

Özet 75
Abstract 76
Giriş 77
Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve İlkeleri 78
Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Aile 81
Otoriter Anne Baba Tutumları 83
Aşırı Koruyucu Anne Babalar 83
Koruyucu/ İstekçi Anne Baba Tutumu 83
Demokratik Tutum 84
Dünyada Okul öncesi Eğitimin Zorunlu Olduğu Ülkeler 85
Okul Öncesi Dönemde Alternatif Eğitim Yaklaşımları 88
Montessori Eğitim Yaklaşımı 88
İlk Yıllar Eğitim Programı – PYP 89
GEMS Eğitim Yaklaşımı 91
Eğitimde Sistemsel Düşünme Yaklaşımı 92
Reggio Emillia Eğitim Yaklaşımı 94
Waldorf Eğitim Yaklaşımı 95
Sonuç ve Öneriler 97
Kaynakça 98

TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİME BAKIŞ 103
Erol DEMİR

Özet 103
Abstract 104
Giriş 105
Ülkemiz Mesleki Eğitiminde 1980–2020 Dönemi 106
Mesleki Belgelendirmede Durum 107

Yönetimde Çok Başlılık 109
SBS-TEOG-LGS Sistemiyle Öğrenci Kaydı 110
Mezunların Yükseköğretime Geçişi 112
Model ve Mevzuat Değişimi Çalışmaları 113
Sektörle İşbirliğinde Mesleki Eğitim 114
Başarılı Örnek Meslek Liseleri 115
Meslek Edindirme Kursları 116
Memleket Meselesi Olarak Mesleki Eğitime Verilen Önem 118
Mesleki Eğitim Üzerine Raporlar 120
Milli Eğitim 2023 Vizyonunda Mesleki Eğitim 123
Politika Belgelerinde Mesleki Eğitim 127
Meslek Liseleri Hakkında Öğretmen Görüşleri 129
Yeni Bir Sistem ve Model İhtiyacı 131
Tartışma, Genel Değerlendirme ve Sonuç 137
Kaynakça 141

OKUL VE EĞİTİMİN YÖNETİMİ 143
Erol DEMİR
Özet 143
Abstract 144
Giriş 146
Milli Eğitimin Mutfağı: Okullar 148
Stratejik Bir Kurum: Okul 151
Mevzuatta Okul Müdürü: Görev Tanımı, Yetki ve Sorumluluğu 153
Eğitim Sisteminin En Kritik Çalışanı: Okul Müdürü 159
Eğitim Yönetimine Kaynak Olarak Okul Müdürlüğü 162
Eğitim Çalışanlarına Meslek Kanunu 165
MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Okul Müdürlüğü ve Eğitim Yönetimi 168
Eğitim Yönetiminde Yeni Anlayış 169
Korona Virüs Salgını Döneminde Eğitim Yönetimi 176
Tartışma ve Sonuç 179
Kaynakça 180

PROBLEME DAYALI ÖĞRENME VE OKULDA UYGULANMASI 183
Müge BEHRAM
Özet 183
Abstract 184

Probleme Dayalı Öğrenme 185
Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Ortaya Çıkışı 185
Probleme Dayalı Öğrenme Nedir? 186
Problem Çözme 188
Problem Çeşitleri 193
Yapılandırılmamış Problemler 195
Probleme Dayalı Öğrenmede Yapılandırılmamış Problemler 197
Yapılandırılmış Ve Yapılandırılmamış Problemler 198
Probleme Dayalı Öğrenme Hedefleri 200
Probleme Dayalı Öğrenmenin Özellikleri 200
Aktif Öğrenme: 200
İyi Yapılandırılmamış Problemler: 200
PDÖ'de Günlük Yaşam Problemleri: 200
Bütünleşik Problemler: 201
Grup Çalışması: 201
Metabilişsel Beceri: 201
PDÖ Süreç Değerlendirme: 201
Probleme Dayalı Öğrenmenin Yapısı 202
Kaynakça 204

OKULLARDA KAPSAYICI EĞİTİM 209
Yaşar DİLBER
Özet 209
Abstract 210
Giriş 212
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık 216
Kapsayıcı Eğitim ve Türkiye'ye Yansıması 220
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Aileler 226
Sonuç ve Öneriler 230
Kaynakça 234

OKULDA İLETİŞİM VE SOSYAL İLİŞKİLER 241
Gülsen METİN
Özet 241
Abstract 242
Okulda İletişim 244
Okul İdaresi – Öğretmen İletişimi 244
Okul İdaresi – Öğrenci İletişimi: 248
Okul İdaresi- Veli İlişkisi 248

Öğretmen-Öğretmen İletişimi 251
Öğretmen-Öğrenci İletişimi 252
Öğretmen-Veli İletişimi 253
Okul ve Paylaş İletişimi 253
Sosyal İlişkiler 254
Kaynakça 256

OKULDA GİRİŞİMCİLİK 259
Uğur ATASEVEN
Özet 259
Abstract 260
Temel Kavramlar 261
Girişim, Girişimci ve Girişimcilik Kavramları 261
Yenilikçilik ve İnovasyon Kavramı 263
Start – up Kavramı 264
Girişimcilik Niyeti 265
Girişimcilik Kültürü 267
Eğitim ve Girişimcilik 268
Öğretim Programları ve Girişimcilik 277
Girişimcilik ve Öğretmen 283
Ders Dışı Etkinliklerde Girişimcilik Uygulamaları 285
Kaynakça 286

EDİTÖRDEN…

21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar

Dünyada her alanda meydana gelen değişim ve oluşumlardan eğitim de nasibini almaktadır. Okulların işlevi ve yapısı, öncesinde hiç olmadığı kadar tartışılmakta ve sorgulanmaktadır. Adeta eğitimin bileşenlerine ait olan kavramlar yeniden tanımlanmaktadır. Birçok eğitim sistemi, bu değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmek amacıyla eğitim politikalarında önemli değişikliklere gitmektedirler. Bu değişikliklerin özellikle son zamanlarda çok hazırlıksız yakalanıp mücadelesini verdiğimiz pandemi döneminde, eğitim yönetimlerinin yeni yol ve yöntemler bulmak için uğraştıklarına hep beraber şahit olunca değişimin gerekliliğini bir kere daha görmüş olduk.

Okulların, eğitim için tek alternatif olduğu anlayışı ortadan kalkmakta, öğretim programlarına yeni beceriler eklenmekte, gelişen teknolojinin etkisiyle eğitimin yönü değişmekte, öğrencilerden farklı ve yeni davranışlar beklenmekte, öğretim odaklı programlardan düşünme, öğrenme ve uygulama odaklı programlara geçilmekte, uzun yıllar süren öğretim ve içeriğinin kısaltılması gündeme gelmekte, derslerin işleniş şekli ve öğrenme materyalleri de gittikçe değişmektedir. Yüz yüze eğitim yerini, örgün + online yani harmanlanmış ve hibrid eğitime bırakıyor.

Bugün revaçta olan ve çok talep edilen mesleklerin birçoğunun 10 – 15 yıl önce belki de adı bile bilinmiyordu. Bu durum, çocuklarımızın gelecekte şimdi de bizim bilmediğimiz işlerde çalışacakları ve henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanacakları anlamına gelmektedir. Bu yıl sonbaharda okula başlayan bir çocuk gelecek 15 yılın sonunda eğitimini tamamlayıp sonraki 30 yılda çalışacak. Değişim için öngörülemez bir zaman diliminde…

‘’Alfa kuşağı’’ denilen ve ‘’screen agers (ekran çağı çocukları)’’ olarak tanımlanan günümüz nesli toplumların geleceğinde söz sahibi olacak. Sanal – robot – ekran ve hologram arkadaşlarıyla daha iyi anlaşan, teknolojik araç ve makineleri insanlara tercih eden, Web 2.0 teknolojilerini kullanan ergen bireylerin bizim uyum sağlamakta zorlandığımız küresel bir kültür oluşturduğuna şahit oluyoruz.

Elimizdeki teknolojik araçlar ve uygulamaları çevrimiçi olduğunuz her yeri bir okul ve öğrenme ortamı haline getiriyor.

Yazmanın yerini daha çok ekrandan görme-okuma ve kaydırma alıyor.

Basılı yayınlar ve fiziki kütüphaneler yerini sanal kütüphanelere ve dijital kitaplara bırakıyor.

Arttırılmış gerçeklik (Augmented reality) uygulamaları ve sanal simülasyonlar yoluyla gerçekçi bir ortam oluşturarak deney ve gözlem yapmak mümkün oluyor.

Hologram unsurlarıyla 5d ve 7d teknolojisi ile derslerde resim ve videolar canlandırılabiliyor.

Beden eğitimi derslerinde giyilebilir teknolojiler, akıllı saatler ve uygulamalar aktif bir şekilde kullanılabiliyor, gözlem ve uygulamalarda giyilebilir teknolojiler, video kamera tabanlı akıllı gözlükler ve VR gözlüklerle yerinizden ayrılmadan örneğin bir müzeye gitmeden gezilebiliyor.

Uzmanlar ve gelecek bilimciler, gelişen insan makine ilişkilerinin ve teknolojilerin, eğitim ve okul denilen kurumsal yapıların işlevlerinin değişmesine neden olacağını ifade ediyor.

Kısacası dünyanın profili değişiyor…

Eğitim Her Yerde ailesi olarak popüler kültürün tüm dünyayı sardığı bir dönemde, kapsayıcı ve nitelikli eğitimi ön planda tutarak, eğitimin her alanında farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir platform ve güncel konuları ele alan bir blog

hazırladık. Bu bağlamda sitemizi “herkese” açtık. Çünkü eğitim, milletimizin ve kültürümüzün ortak paydası, ortak düzlemidir. Biz; herkesin fikrini önemseyen, demokratik hakları gözeten ve korumaya çalışan bir platform olmak için kendimizi geliştiriyor, okuyor, düşünüyor ve yazıyoruz.

Blogumuzda yazan ve akademik çalışma yapan arkadaşların bir araya gelerek oluşturduğu bu çalışmayı siz kıymetli okurlarımıza sunmaktan büyük onur duyarız.

Uğur ATASEVEN
Uzman
Necmettin Erbakan Üniversitesi

21st Century Education Transformation and Schools

From the editor ...

Education gets its share from the changes and formations that occur in every field in the world. The function and structure of schools has been discussed and questioned more than ever before. Concepts belonging to the components of education are being redefined. Many education systems make significant changes in their education policies in order to adapt to this change and transformation. We have seen the necessity of change once again as we witnessed all of these changes, especially during the pandemic period we were caught unprepared and struggled to find new ways and methods.

The understanding that schools are the only alternative for education is disappearing. New skills are added to the curriculum, the direction of education is changing with the effect of developing technology, different and new behaviors are expected from students, education-oriented programs are shifted to thinking, learning and practice-oriented programs, shortening the teaching and content for many years comes to the agenda, the way lessons are taught and learning materials are increasingly varies. Face-to-face training leaves its place to formal + online, blended and hybrid education.

Many of the professions that are in demand today, were not even known 10-15 years ago. This means that our children will work in jobs which are not similar to us in the future and will use technologies that have not been invented yet. A child who started school this fall this year will complete his education at the end of the next 15 years and work in the next 30 years. In an unpredictable time frame for change.

Today's generation, called "Alpha generation" and defined as "screen agers", will have a say in the future of societies. We witness that adolescents who get along better with their virtual - robot - screen and hologram friends, prefer technological tools

and machines to people, and use Web 2.0 technologies, create a global culture that we have difficulty in adapting.

Whenever you go somewhere the technological tools and applications make the place such as a school and a learning environment for us.

Seeing reading from the screen and scrolling takes place instead of writing.

Print publications and physical libraries are giving way to virtual libraries and digital books.

It is possible to experiment and observe by creating a realistic environment through Augmented reality applications and virtual simulations.

With hologram elements, pictures and videos can be animated in lessons with 5d and 7d technology.

Wearable technologies, smart watches and applications can be actively used in physical education lessons, while observing and practicing wearable technologies, video camera-based smart glasses and VR glasses can help you to visit a place without going to that place, such as, without going to a museum.

Experts and future scientists state that developing human-machine relations and technologies will cause the functions of institutional structures called education and schools to change.

In other words, the profile of the world is changing...

As the Education Everywhere family, a platform that aims to raise awareness in all areas of education by prioritizing inclusive and qualified education in a period when popular culture has spread all over the world we prepared a blog that deals with current issues. In this context, we opened our site to "everyone". Because education is the common denominator, common plane of our nation and our culture. We are developing ourselves by reading, thinking and writing in order to build up a platform that

cares about everyone's opinion, and also protects democratic rights.

We are honored to present this research to our dear readers., which was ensued by gathering by colleauges who came together and wrote on our blog and did academic studies.

Ugur ATASEVEN
Specialist
Necmettin Erbakan University

BÖLÜM I

OKULUN TARİHSEL TEMELLERİ

Tuğba ATEŞ
(Orcid ID: 0000-0003-1734-1672)

Özet

Bu bölümde okulun tarihsel temelleri kapsamında tarih öncesi dönemlerden başlayarak günümüze kadar olan süreç boyunca okulların dönüşümü hakkında bilgiler yer almaktadır. İçinde bulunulan dönemin koşullarının toplumların eğitim sistemlerini etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmada temel olarak, yaşanan önemli gelişmelerin okul kurumunu nasıl ve hangi gerekçelerle oluşturduğuna, okul kurumunun gösterdiği değişime yer verilmiştir. Tarihsel süreç boyunca yaşanan önemli gelişmelerden etkilenen kurumlardan biri okul olmuştur. Yazının bulunması, düşünce sistemlerinin çeşitlenmesi, elektriğin ve buhar makinesinin icat edilmesi, tarımın gelişmesi, Sanayi Devrimi'nin yaşanması, yeni teknolojik buluşların gerçekleştirilmesi, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla okul kurumunu etkilemiştir. Tarih öncesi dönemlerden olan Tunç Çağı'ndan günümüze uzanan süreç boyunca sosyokültürel yapıdaki değişimler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişimlerin sonuçlarından biri olan çeşitli okul modelleri, geçmişteki sistemleri inceleyip bugünü yorumlamak, bugün ve gelecek için yeni modeller oluşturmak bakımından önemli görülmektedir. 21. yüzyılda yaşanan hızlı değişimin sosyal ve toplumsal alışkanlıklara etkisi karşısında okulların bu hızlı değişime ne derece uyum sağlayabildiği sorgulanmalıdır. Geleneksel okul modelini sürdüren toplumlarda okulun ve yaşamın çoğunlukla birbirinden kopuk iki ayrı mekanizma olarak işlemesi söz konusudur. Okulun tarihsel süreç içindeki durumunun incelenmesi, toplumların içinde bulunduğu dönemin koşullarına uygun cevap verip vermediğinin analizini yapmayı sağlayabilmektedir. Böylece okullara çağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte işlevsel bir yapı kazandırmak mümkün olabilir. Sonuç olarak, dünyada yaşanan hızlı değişim, dijitalleşme ve teknolojinin geldiği aşama ile uyumlu okul modelleri oluşturan ülkelerin fark yaratan toplumları inşa ettiği görülmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA sonuçları, alternatif okul anlayışı geliştiren, 21. yüzyıl becerilerine uygun eğitim sistemleri uygulayan ülkelerin fark yarattığını göstermektedir. 1760'lardan kalma geleneksel okul modelinde öğrenciler fabrikalara işçi olarak çalışmaya koşullandırılmış ve zorunlu olarak okula gitmiştir. "Eğitim 4.0" süreciyle uyum göstermeyen, halen geleneksel okul anlayışını sürdüren ülkelere bakıldığında PISA sıralamalarının sonlarında yer aldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, eğitim tarihi, dijital okul, eğitim 4.0, eğitim felsefesi.

HISTORICAL BASIS OF THE SCHOOL

Abstract

In this section, within the scope of the historical basis of the school, there is information about the transformation of schools from prehistoric times to the present day. It is known that the conditions of the current period affect the education systems of societies. Basically, in this study, how and for what reasons the important developments have formed the school institution and the change of the school institution are included. School has been one of the institutions affected by the important developments throughout the historical process. The invention of writing, the diversification of thought systems, the invention of electricity and steam engine, the development of agriculture, the experience of the Industrial Revolution, the realization of new technological inventions have affected the education systems and therefore the school institution. Changes in the sociocultural structure have been inevitable during the period from the Bronze Age, which is a prehistoric period, to the present. Various school models which are among the results of these changes, are considered important in terms of examining the systems in the past, interpreting the present, and creating new models for today and the future. In the face of the effects of the rapid changes in the 21st century on social and social habits, it should be questioned to what extent schools can adapt to this rapid change. In societies that maintain the traditional school model, it is in question that school and life often function as two different mechanisms that are disconnected from each other. Examining the situation of the school in the historical process can provide an analysis of whether the societies respond appropriately to the conditions of the period they live in. Thus, it may be possible to provide schools with a functional structure that will meet the needs of the age. As a result, it is seen that countries which create school models compatible with the rapid change in the world, digitalization and the stage the technology has reached, build societies that make a difference. The results obtained from the PISA exam, which is an international student assessment program, show that countries that develop alternative school understanding and implement education systems suitable for 21st century skills make a difference. In the traditional school model dating from the 1760s, students compulsorily went to school to be conditioned to work as workers in the factories.

When the countries that do not comply with the "Education 4.0" process and still maintain the traditional school understanding, it is seen that they are at the bottom of the rankings in PISA.

Keywords: School, history of education, digital school, education 4.0, philosophy of education.

Giriş

Ebeveynlerin ve ogretmenlerin yanı sıra okul, egitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlardan biridir. Bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılma, güçlü olan yönlerini geliştirme, onu toplumun yararlı bir üyesi haline getirme işlevi okulun en temel görevleri arasındadır (Ada ve Akan, 2007). Başteпe'ye (2009) göre etkili okul, öğrenci merkezlidir. Öğrencinin kendi ilgisi doğrultusunda seçeceği eğitim alanını belirlemesine yardımcı olan ve onu en üst düzeyde geliştiren okul, etkili okuldur. Eğitim ise özgürleşme sürecidir. Okulların etkili bir eğitim atmosferi barındıran yaklaşımlar geliştirmesinin bireylerin özgürleşme sürecine anlamlı derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul

Tunç Çağı'nda (M.Ö. 3000 - M.Ö. 1200) yazının bulunmasıyla birlikte eğitim sistemi de gelişmeye başlamıştır. İlk aşamada, yazı çağının ilk iki bin yılında okuma-yazma eğitimine rastlanmıştır. Sonraki süreçlerdeki eğitim din, felsefe, matematik, geometri, astronomi gibi uzmanlık alanlarına ayrılmıştır (Bağdatlı-Çam, 2016).

Kramer'in çalışmasında Sümerlerin yazıyı kullanmaya başlayan ilk uygarlık olduğu belirtilmiştir (akt. Bağdatlı-Çam, 2016). Sümerlerde okul anlayışı tapınağa bağlı olarak başlamıştır. Okullarda temel yazı ve okuma aşamasında Sümerce öğretilmiştir. Bu eğitimler ücretlidir ve ücretler aileler tarafından öğretmenlere ödenmektedir; dolayısıyla yoksul ailelerde yaşayan çocuklar okula gidememiştir. M.Ö. 2000'lerde bilimsel içerikli eğitime önem verilmeye başlanmıştır. Bu süreç boyunca, çeşitli alanlarda uzmanlıklara rastlanmıştır. Okullarda kullanılan tabletlerde bitki, hayvan, nesne içerikleri bulunmuştur. Okullarda matematik, tıp, biyoloji alanlarında dersler verildiği gibi binicilik, güreş, savaş sanatları dersleri de yer almıştır. (Bağdatlı-Çam, 2016). Kınal'ın çalışmasında Sümerlerde öğrencilerin bir günde neler yaptıkları o

dönemde eğitim almış bir öğrencinin tabletine yazdıklarıyla örneklenmiştir (akt. Bağdatlı-Çam, 2016). Buna göre, okula "tablet evi" denilmektedir. Öğretmen, tablet evinin babasıdır. "Tablet ağabeyi" ifadesi bu dönemdeki okullarda öğretmenin bir yardımcısının olduğunu düşündürtmektedir. Öğrencilerse tablet evinin oğullarıdır. O dönemlerde de ödevlendirme sistemi vardır. "Tablet evinin babası" ödevleri kontrol eder ve derse geç kalanları cezalandırır. Yapılan arkeolojik çalışmalarda Sümer okullarındaki öğrencilerin sekilerde oturdukları, yazacaklarını ellerinde tuttukları tabletlere not ettikleri görülmüştür (Bağdatlı-Çam, 2016).

Felsefe ile Okul İlişkisi

Felsefe, doğmuş olduğu yer olan Antik Yunanda kendisi için istenen bir bilgelik olarak değerlendirilmiştir. Felsefenin başlangıcı olarak kabul edilen M.Ö. 6. yüzyıldan itibaren geçen yüz elli yıllık süreçte doğa yahut varlık felsefesiyle ahlâk felsefesi arasındaki birlik bozulmuştur (Cevizci, 2016, s. 235-236). Bunda, Aristoteles'in ölümünden sonraki dönemde imparatorlukların ortaya çıkması etkili olmuştur. Orta Çağ'da felsefe varlık ve bilgiyle ilgili boyutunu kaybederek etikle ve ilahi hikmetle sınırlanmıştır. Mantık ve matematik felsefeden ayrılmıştır; uzmanlaşma ihtiyacı doğmuştur. Din, mevcut kültürün en baskın unsuru haline gelmiştir. Helenistik – Roma döneminde felsefe doğru bir hayat için gerekli olan ahlâk öğretileri bütünüyken, Orta Çağ ile birlikte *"ilâhi hakikate dair bir kavrayış"* veya bir *"kurtuluş öğretisi"* anlamını kazanmıştır. Rönesans'tan sonra felsefenin ilâhi hakikate dair bilgi temin etmesi "ilahiyata" bırakılmıştır; felsefede bilginin kaynağı akıl haline gelmiştir. Rönesans'tan sonraki döneme rastlayan modernite algısının akılla ve bilimle karakterize olmasının bu değişimde etkili olduğu düşünülmektedir. Doğa bilimlerinin felsefeden ayrılma sürecini 20. yüzyılın başlarına kadar olan zaman diliminde sosyoloji, siyaset bilimi, pedagoji, psikoloji alanlarının felsefeden ayrılması izlemiştir. Neticede, felsefe *"bilgi problemiyle ilişkili bir disiplin"* haline gelmiştir

(Cevizci, 2016, s. 236*).* Eğitimin felsefeyle ilişkisi düşünüld yirminci yüzyılın ilk yarısı genellikle "pedagojik antropoloji" alanına odaklanmıştır. Eğitim kültürel mirası korumak ve gelecekteki nesillere aktarmak şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu biçimlendirmede felsefeden, antropolojiden, sosyolojiden de faydalanılmıştır. Böylece yeni bir toplum oluşturulmuş ve bu topluma uygun insan tipi tasarlanmıştır (Uludağ ve Yılmaz, 2019). Dolayısıyla eğitim, tasarlanan insan tipine göre şekillenmiştir.

Üniversitelerin Tarihsel Temeli

Platon'un felsefe okulu olarak bilinen "Akademia" bugünkü üniversitelerin temelini oluşturmaktadır (Bağdatlı-Çam, 2016). Akademialar M.Ö. 387 yılında kurulmuştur. Tarihin tanıdığı ilk yüksek araştırma merkezidir. Akademideki tüm faaliyetlerin amacı, nihai hakikate erişmektir. Aristoteles'in de öğrencisi olduğu akademide felsefe, matematik, geometri ve astronomi önde gelen dersler arasında yer almıştır (Cevizci, 2016, s. 36).

18. ve 19. Yüzyıllarda Okul

Toffler'ın çalışmasında (aktaran Saykılı, 2018) sanayi öncesi toplumlarda geçmişteki becerilerle gelecekteki beceriler aynıdır; bundan dolayı geçmişteki bilgilerin tekrarlanarak gelecek kuşaklara aktarılması esastır. Bu nedenle yetişkinler, çocuklarına günlük yaşantıları için gerekli olan bilgileri aktarmışlardır. Bilgiler okuldan değil, ailede veya dini bir kurumda usta-çırak ilişkisi içinde edinilmiştir. Sanayi Devrimi'yle birlikte aileler ve dini kurumlar bilgi ve beceri sağlamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, yeni yaşam koşullarıyla uyumlu bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Dünyanın değişen düzenine uygun bir eğitim modeli oluşturma gereksinimi buradan doğmuştur. Sanayi Devrimi'nin bir yansıması olan bu yeni eğitim modeli fabrikalarla uyumlu şekilde işlemektedir. Bu eğitim modelinde öğrenciler işlenecek ham maddeyi, okullar fabrikaları temsil etmektedir. Okul yönetiminde yer alan hiyerarşik düzen sanayilerin yönetimine

benzemektedir. Fabrikalardaki işleyişe uygun olarak okullarda bir dersten diğerine geçilmekte, zamanın göstergesi olarak zil kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenciler sınıflarda kendi istedikleri yere değil, kendilerine gösterilen yerlere oturmuşlardır. Bu dönemde bireylerin okuyup yazabilmeleri, çalıştıkları işlerle ilgili gerekli becerileri kazanabilmeleri yeterli görülmüştür. Okullardaki sınavlarda ise ezberlemek önem taşımıştır. Sınavlar çoktan seçmelidir ve ezberlenen bilgileri hatırlamak sınavlardan geçer not almak için önemli sayılmıştır (Saykılı, 2018).

1700'lerin sonundan 1800'lerin ortalarına kadar ABD ve Avrupa'da şiddetli bir sosyal dalgalanma yaşanmıştır. Amerika'da çiftçiler, Fransa'da köylüler mevcut yönetime karşı ayaklanmıştır. O dönemde orta sınıf henüz oluşmamıştır; zenginler ve yoksullar vardır. Orta sınıfın ortaya çıkışı, 2. Dünya Savaşı sonrası döneme rastlamaktadır. "Ayaktakımı" olarak nitelendirilen kesimin otoriteye itaat etmesini sağlamak adına çeşitli uygulamalar (kırbaç, darağacı, hapis vb.) gerçekleştirilmiştir fakat bu uygulamaların işlevini yitirdiği görülmüştür. Durum böyle olunca, dönemin otoritesini temsil eden aristokrat kesim ve kraliyet aileleri "ayaktakımının" başkaldırısına kalıcı bir çözüm getirmeye niyetlenmiştir. Bu sebeple 1760'larda Prusya Kralı 2. Friedrich ve Avusturya İmparatoriçesi Maria Theresia, Avusturya ve Prusya'da zorunlu eğitimi başlatmışlardır. Bu eğitim sistemi işçi sınıfının itaat etmesi için tasarlanmıştır; öyle ki çocuğunu okula göndermeyen ailelere hapis cezası verilmiştir. Böylelikle, o döneme kadar sadece maddi bakımdan varlıklı ailelerin çocukları okula giderken, eğitimin zorunlu olmasıyla birlikte maddi imkânı yeterli olmayan ailelerin çocukları da okula gitmiştir. Okullardaki eğitim ise fabrikalara istenilen niteliklerde işçi yetiştirme modelini taşımaktadır. Örneğin, o dönemin fabrikalarında işe başlamak anlamına gelen "zil sesi" okullarda da yer almıştır. Çocuklar okullardaki zil sesine koşullanmıştır; bir anlamda, okullardaki zil sesi çocukları fabrikalardaki zil sesine hazırlama amacına yöneliktir. Sanayi Devrimi döneminde üretilen ürünler ya geçer not almış ya da çöpe gönderilmiştir. Seri üretim hatlarındaki

işleyiş, ürünler hakkında "geçer veya kalır" şeklinde bir notlandırmayı barındırmaktadır. Ayaklanmalara karşı kesin çözüm olarak bulunan bu yönteme dayalı okullardaki notlandırma sistemi, kaynağını fabrikalardan almıştır. Sorgulamadan, araştırmadan, düşünmeden verilen bilgiyi almanın temelleri Prusya'dan başlamıştır ve süreç içinde küresel düzeyde bir etki yaratmıştır. 1760'larda uygulanan bu sistem, günümüz eğitim anlayışı içinde kendine yer bulmaya devam etmektedir. Okul ortamında düşüncelerini ifade etmek isteyen bir öğrenci bunun için parmak kaldırmak ve öğretmeninden söz istemek durumundadır (Yontar, 2019). Bu şekilde temellendirilmiş bir okul atmosferinin bireyin özgürleşme sürecine ne derecede katkı verebileceği konusu tartışmaya açıktır.

Dijital Çağda Okul

Rose'un çalışmasına göre (aktaran Saykılı, 2018) günümüz dünyasında teknolojinin, ulaşımın, iletişimin gelişmesi iş ve eğitim dünyasına çeşitliliklerin artması şeklinde yansımıştır. Bu durum ders saatlerindeki esnek olmayan tutuma, dersler için kredi sistemi uygulamasına, yaşa ve fiziksel özelliklere göre öğrencileri kategorileştirmeye engel olmamıştır. "Endüstriyel okul modeli" değişen dünya şartlarına rağmen eğitim sistemleri içindeki baskın rolünü sürdürmektedir. Zamanın koşuluna uygun olarak dijital teknoloji içerikli yenilikler bu modelin sınırları içinde kalmıştır. Yapılan yenilikler, endüstriyel modele uygun olarak okul, müfredat, sınıf, öğretmen ve öğrenci dinamikleri üzerinden işlemektedir. Dijital teknoloji yapısı itibariyle kişiselleştirilmiş ve iş birliğine dayalı çalışma olanağı sunabilmektedir. Dijital çağda eleştirel ve yaratıcı düşünme, iş birlikçi çalışma gibi becerilerin gelişmesine ihtiyaç vardır. Geleneksel okul modelinde dijital çağın gerektirdiği becerilerin yer aldığı eğitim anlayışı yeterli düzeyde uygulanamamaktadır. Bu nedenle, yeni bir okul modelinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bilgiler her gün güncellenmekte, değişim hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Endüstriyel okul modeli 18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar işlemiştir fakat zamanın

koşulları değişmiştir. Artık, bu eğitim modelinin öğretileri günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersizdir. Eski paradigmalarla yeni eğitim araçları tasarlamanın geldiği nokta, işlevini yitirmiş görünmektedir. Yeni okul modelinde eğitim atmosferine ilişkin ögelerin (öğrenen, öğretmen, materyal vb.) geliştirilmesi ve alternatif eğitim modellerinin okullarda yer bulması gereklilik halini almıştır (Saykılı, 2018). Modern eğitim anlayışının okullarda yaygın olarak uygulama alanı bulabilmesi önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin geleneksel okul modelindeki yöntemlerin dışına çıkarak yeni eğitim kaynakları üretmesi eğitim atmosferinin niteliği bakımından önem taşımaktadır.

"Eğitim 4.0" ve Okul

"Endüstri 4.0" olarak adlandırılan dördüncü endüstriyel devrim, eğitimi ve dolayısıyla okulları da etkilemiştir. Tarihsel süreçte endüstriyel devrim aşamalı olarak gelişmiştir. Birinci devrim, buhar makinesinin icat edilmesiyle başlamıştır. İkinci devrim, elektriğin bulunması sonucunda seri imalata geçilmesiyle gerçekleşmiştir. Üçüncü devrim bilişim teknolojisi alanında yaşanan gelişmeler ve otomasyonu içermektedir. Bu aşamadaki gelişmeler beklentilerin üzerinde bir değişime sebep olmuş, günümüzü de etkilemiştir. Dördüncü devrim, bu etki alanıyla ilgilidir. Dijital ve otonom sistemler çağımızın işleyişinde küresel düzeyde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanın yapabileceği pek çok iş günümüzde makineler tarafından yapılmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde de dijitalleşme ağırlık kazanmıştır. Bu durum okullara "Endüstri 4.0" ile uyumlu olarak "Eğitim 4.0" kavramıyla yansımıştır. "Eğitim 4.0" süreç içinde aşamalı olarak gelişmiştir. Birinci aşama olan "Eğitim 1.0" sürecinde uğraş alanı tarımdır. Dolayısıyla eğitimler tarımdaki ihtiyaçlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre, yeni yöntemler geliştirmek esastır ve öğrenciler bilgilenmek için öğretmenlerini gözlemleyip onların uyguladıkları yöntemleri uygulamıştır. Bilgiyi edinmek, öğretmenden öğrencilere kavram yoluyla aktarılarak

sağlanmıştır. “Eğitim 2.0” aşamasında sanayide gelişmeler yaşanmıştır. Bu nedenle sanayinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek araçların geliştirilmesine, teknolojiye önem verilmiştir. Okulların fabrikaların işleyişiyle benzer bir sisteme geçişi de bu aşamada yer almaktadır. “Eğitim 3.0” aşamasında teknolojik gelişmeler ağırlık kazanmıştır. Bilgiye ulaşma yolu farklılaşmış ve “kendi kendine öğrenme” ortaya çıkmıştır. Dijitalleşme hız kazanmıştır. Bu durum eğitim ortamlarının da dijitalleşmesinin yolunu açmıştır. Öğrenmeler bilgisayar üzerinden sağlanabilmiştir. Bu aşamanın önemli bir özelliği, daha önce bilgiyi tüketen konumda olan öğrencilere bilgiyi üreten bir işlev yüklemesidir. “Eğitim 4.0” aşamasıyla bilginin yanında küresel vatandaşlık, liderlik, iş birliği yapabilme, girişimcilik, dijital okuryazarlık gibi beceriler önem kazanmıştır. Bu dönemde gerçekleşen yeniliklerin geleceği etkileyeceği düşünülmektedir. Eğitimin hayatın belli bir dönemini kapsamadığı, hayat boyunca devam eden bir süreç olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bununla ilişkili olarak *“yaşam boyu öğrenme”* kavramı kullanılmıştır. Okullar eğitim görevlerini bu kavram çerçevesine inşa etmiştir. Eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme bu süreçte önemsenen beceriler arasındadır. Bireyler bilginin sadece alıcısı değil, aynı zamanda işleyicisi konumundadır; böylece yeni fikirler ortaya çıkmıştır. Okullardaki öğretim yöntem ve teknikleri de farklılaşmış, tek düze anlatımın dışında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı hâkim olmuştur. Bu dönemin koşullarının bir gereği olarak anlamayı düzenleyebilmek için bilgiyi hatırlama, ilişkilendirme ve rafine etme unsurları önemsenmiştir. Araştırmaya teşvik etmek için sorgulama, etkileşim kurabilme, yorum yapabilme becerileri gerekli görülmüştür. Katılımcı olma, bilgiyi işleme ve sunma becerileri önemsenmiştir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri için farklı öğrenme potansiyeli taşımalarına bağlı olarak eğitim ortamı düzenlenmelidir. Görseller kullanarak, bilgiyi oyunlaştırarak veya senaryolaştırarak, proje bazlı, kişiselleştirilmiş eğitim araçlarını kullanarak, artırılmış gerçeklik teknolojisini eğitim ortamına dâhil ederek vb. farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Bu

sayede öğrenciler "Eğitim 4.0" sürecindeki gelişmelere uyumlanabilecektir (Öztemel, 2018). Ülkelerin eğitim niteliklerinin ölçülmesinde "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA sınavları kullanılmaktadır. Sınav, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir olmak üzere on beş yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır. PISA ile öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ve becerileri günlük hayatın içinde kullanabilme durumları değerlendirilir. Temel amaç öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme becerisini ölçmektir (Özen, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim üzerindeki işlevi düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde geleneksel okul modelinin dışına çıkılarak "Eğitim 4.0." ile uyumlu uygulamalara ağırlıklı olarak yer verilmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar olan süreçte toplumların okul anlayışında çeşitli değişiklikler görülmektedir. Sümerler Dönemi'nde, okullar ücretlidir; sadece varlıklı ailelerin çocuklarının yararlandığı bir özellik göstermektedir. 1760'lı yıllara gelindiğinde okulların zorunlu tutulması her gelir düzeyinden çocuğun eğitim alma olanağının doğması bakımından eşitlik sağlamıştır. Bununla birlikte çeşitli ayaklanmalar ve isyanlar sonucu inşa edilen bu okul anlayışı, fabrikalar için nitelikli işçi yetiştirmeye odaklıdır. Okul fikrinin Sanayi Devrimi dönemindeki temelinde, eğitim alan zihinleri özgürleştirmekten çok, belli bir biçimde düşünmeye şartlandırmak yer almaktadır. Günümüze gelindiğinde geleneksel okul anlayışının dışında modeller geliştiren alternatif okullar da mevcuttur fakat yaygın olarak 1760'lardan kalma okul anlayışının sürdürüldüğü görülmektedir. Çağın koşullarına uyumlu olarak dijital dönüşümlü yeni yaklaşımlar okullarda uygulama alanı bulsa da bunlar geleneksel eğitim anlayışının sınırları içinde kalmaktadır. Bu nedenle anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı düşünülmektedir. PISA sonuçlarına bakıldığında ise fark yaratan toplumları,

geleneksel modellerin dışına çıkıp okul anlayışını farklılaştıran ülkelerin oluşturduğu görülmektedir. Eğitim 4.0. gereklerine uygun bir okul anlayışı eleştirel düşünmeye, iş birliği içinde çalışmaya, dijital okuryazarlığa, yaratıcılığa teşvik etmektedir. Bunun için geleneksel eğitim modellerinin dışında yer alan yeni bir okul modelinin inşa edilmesi önemli görülmektedir. Her ne kadar teorik olarak okullardaki eğitim anlayışının araştırmayı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklediği öne sürülse de uygulamadaki gerçekler aksi yöndedir. Ağırlıklı olarak ezbere dayalı olan geleneksel okul anlayışının sınırları içinde yeni bir okul modelinin inşası konusu tartışmaya açıktır. Sınıflardaki eğitim atmosferinde derinlemesine düşünmeye teşvik eden, ezberci yöntemi benimsemeyen, kendine özgü esnek sınırları olan bir okul modeline ihtiyaç vardır. Çağımızın gerisinde kalan geleneksel okul anlayışı işlevselliğini yitirmiş durumdadır. Her öğretmenin bir okul olduğu düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde ezbere dayalı yaklaşımlardan vazgeçilmelidir. Derinlemesine düşünmeyi teşvik eden bir modelin inşası, 1760'lardan kalma okul anlayışının terk edilmesiyle mümkün olacaktır. Okulun tarihsel süreç içinde geldiği noktada girişimciliği, araştırmayı, merak etmeyi, yaratıcılığı, başka türlü düşünmeyi, özdeki potansiyeli açığa çıkarmayı vb. destekleyen yeni bir okul modeli sadece teorik olarak sunulmamalı, uygulamaya da geçirilmelidir. Böylece, uzun vadede toplumsal bir gelişmeden söz edilebilir.

Kaynakça

Ada Ş. ve Akan D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16, 343-373.

Bağdatlı-Çam, F. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 629-643. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000192049

Baştepe İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(29), 76-83.

Cevizci A. (2016). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). İstanbul: Say.

Kınal, F. (1969). Çivi yazısının doğuşu ve gelişmesi. *Tarih Araştırmaları Dergisi,* 12, 1-15.

Kramer, S. N. (2002). *Tarih Sümer'de Başlar*, (Çev. H. Koyukan), İstanbul: Kabalcı.

Özen, H. (2019). Endüstri 4.0 ve eğitim: bir Türkiye perspektifi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(5), 103-113. doi: https://doi.org/10.18506/anemon.506826

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 25-30. doi: 10.26701/uad.371662

Rose, J. (2012). *How to Break Free of Our 19th-Century Factory-Model Education System.* The Atlantic: http://www.theatlantic.com/business/archive/2012/05/how-to-break-freeof-our-19th-century-factory-model-education-system/256881/ Erişim tarihi: 10.02.2018

Saykılı, A. (2018). Dünden yarına eğitim paradigmaları: Sanayi modeli eğitim dijital çağda yeterli mi, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 189-198.

Toffler, A. (1970). *Future Shock.* New York: Random House, Inc.

Uludağ Z. ve Yılmaz A. (2019). Eğitime yeni bakışlar ve alternatif düşünceler, *Milli Eğitim Dergisi,* 48(223), 341-360.

Yontar, G. (2019, 8 Nisan). Modern eğitimin tarihçesi, *Samsun Gazetesi,* Erişim adresi: https://www.samsungazetesi.com/modern-egitimin-tarihcesi-makale,2478.html

BÖLÜM II

ALTERNATİF OKULLARIN ORTAYA ÇIKIŞI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ

Elif ÇİLEK ATAMAN
(Orcid ID: 0000-0003-1734-1672)

Özet

Günümüzde okullaşmanın nüfus artışıyla giderek artması ve daha çok önem kazanmasına karşın mevcut okullar tam tersine giderek bireysel gereksinimlere daha az yanıt verir hale gelmektedir. Birçok ebeveyn mevcut eğitim sisteminden memnun değil. Bu durumda ortaya çıkan arayışlara, alternatif okul örnekleri çare olarak görülmektedir. Alternatif okul, geleneksel bir müfredatı olmayan ve geleneksel yöntemlerden uzak eğitim kurumlarıdır. Toplumlarda engelli, hasta, hükümlü, bağımlı, suça yöneltilmiş, üstün yetenekli çocuklar farklı gereksinimler içindedir. Okulların tüm bu bireysel farklılıklara en uygun yanıtı verecek biçimde yürütülmesi yetersiz kalmaktadır. Sonuç olarak çocukları geleneksel okullarda kazanmak çok zor hale gelmektedir. Hatta çocuklar çoğu zaman okul ortamlarında derslerden uzaklaşmaktadırlar. Alternatif okullar, geleneksel okullardan farklı türde bir sosyal öğrenme ortamı sağlar ve hatta çeşitli yenilikler uygular. Her alternatif okul farklıdır ve ebeveynler, böyle bir okulun öğrencileri için doğru olup olmadığını belirlemek için alternatif okullar tarafından sunulan farklı seçenekleri araştırmalıdır. Bu çalışmada alternatif okulların nasıl ortaya çıktığı, alternatif okullarda kullanılan yöntemler, alternatif okulların eğitim-öğretim sorunlarının çözülmesinde yeterli olup olmadığı konusuna değinilecektir. Aynı zamanda alternatif okullarda yapılan çalışmalar üzerinde durularak getirdiği avantajlar ve dezavantajlar değerlendirilecektir. Çalışmada en çok bilinen Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Okulları üzerinde durulacak ve bu okul tiplerinin Türkiye'de mevcut durumları aktarılacaktır. Ülkemiz eğitim sisteminde ailelerin içinde bulunduğu olumsuz ekonomik koşullar, sınav kaygısının yüksek olması, okullardaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda amaç eksikliği, öğrencilerin yeteneklerine uygun alanlarda eğitim görmemeleri gibi durumlar en popüler sorunlar arasında yer almaktadır. Bu gibi sorunlar göz önünde bulundurulduğunda bu yaklaşım uygulanması zor gibi görünse de gerekli koşullar sağlandığında normal okullara göre daha uygun bir model olarak uygulanabileceğini söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Alternatif okul, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

EMERGING OF ALTERNATIVE SCHOOLS AND EXAMINING THE APPLICATION SAMPLE

Abstract

Today, although education is increasing with the increase in population and gaining more importance, traditional schools on the contrary become less responsive to needs. Because of this, parents are not satisfied with the current education system. In this case, alternative school examples are thought as a solution for this issue. Alternative schools are educational institutions which have not specific curricula and traditional methods. In the societies, there are disabled, addicted, convicted, dependent, criminalized, gifted individuals and traditional education systems can be inadequate to satisfy the needs of them. It becomes very difficult to adapt children to school environment in recent times. Children sometimes withdraw from lessons because they cannot focus on lessons in traditional school environments. Alternative schools provide a different type of social learning environment than traditional schools because alternative schools implement various innovations. Every alternative school is different, and parents should explore the different options offered by alternative schools to determine if such a school is right for their students. In this study, the issue of how alternative schools emerged, the methods used in alternative schools, whether alternative schools are sufficient in solving the education problems will be discussed. At the same time, the studies carried out in alternative schools will be emphasized and the advantages and disadvantages they bring will be evaluated. In this study, the most well-known schools which are Montessori, Waldorf and Reggio Emilia School and the current situation of these types schools in Turkey will be focused. The most popular problems in the education system of our country are the unfavorable economic conditions of families, high exam anxiety, the aimlessness of student in schools, and students are not educated according to suitable conditions for their abilities. Considering such problems, we can say that it can be applied as a more suitable model than traditional schools when the necessary conditions are met, although this approach seems difficult to implement.

Keywords: Alternative school, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

Alternatif Okulların Farkı Nedir?

Okul denilince genelde hep akıllara dört tarafı kapalı ve çatısı olan bir yapı gelir. Peki, okul sadece dört tarafı kapalı, çatısı olan bir yer midir? Okul, Türk Dil Kurumu'nda yer verilen tanımına göre 'Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer' şeklinde tanımlanmaktadır. Okulda öğrenme, öğretme, bir hedef doğrultusunda aşama kaydetme söz konusudur. Aslında yaşamın her aşamasında bu kavramlar ile karşı karşıya kalmak mümkün olabilir. Okul, sadece dört duvar ile çevrili yer değil, okul bilginin olduğu, öğrenebildiğin ve öğretebildiğin her yerdir.

Son zamanlarda görülen küresel savaşlar ve ekonomik krizlerin etkileri farklı bölgelerdeki toplumlarda benzer değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bir bakıma o dönemde yetişen bireylerin ortak davranışlar seyretmesine yol açmıştır diyebiliriz. Bu gibi değişiklikler kuşak değişiklikleri olarak adlandırılabilir.

Kuşak kavramı, bireylerin tarihsel olaylardan ve çevrelerinden etkilenerek ortaya çıkan davranış ve algı farklılıklarını içermektedir. Türk Dil Kurumu'nda ise yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı şartlar altında benzer sorumluluklarla yükümlü olmuş topluluk "kuşak" olarak nitelendirilmektedir. Araştırmacı Karl Mannheim kuşaklar konusunda kapsamlı bir araştırma yapmış ve çalışmasında kuşakları, ortak alışkanlıklara ve ortak kültürlere sahip olan ve bu değerleri paylaşan insanlar topluluğu olarak tanımlamıştır (Mannheim, 1998). Lagree ise kuşak kavramını, aynı tarihsel dönemde yaşamış, aynı olaylardan etkilenmiş, aynı sosyal kimliğe sahip topluluklar olarak tanımlamıştır (Lagree, 1991).

Teknolojinin hızla gelişmesiyle kuşak kavramının son yirmi yıllık süreçte daha belirgin karşımıza çıkmaya başladığını söyleyebiliriz. Günümüzde bu değişimlerin sonucu olarak ortaya çıkan kuşaklardan birisi de Z kuşağı olarak görülmektedir. Ortak araştırma bulgularına bakıldığında Z kuşağı 1994 ile 2000 yılları

arası başlangıç olarak ele alınmakta ve bu tarihten sonra doğan bireylerin bu kapsamda olduğu görülmektedir. 90'lı yılların başında internetin hayatımıza girmeye başlamasıyla bu kuşak kendini hızlı tüketimin içinde bulmuştur. İnternet kuşağı olarak da ifade edilen bu kuşak, aynı zamanda birçok farklı adla da anılmaktadır. Z kuşağı çocukları şüphesiz dünyayı farklı şekillerde yorumlayabilmekteler. Peki, günümüz okul sistemlerinde değişen bu nesli ne kadar uyumlu bir eğitim bekliyor? Ya da çocuklarımız mevcut sistem ile gerçekten mutlular mı? Yıllardır hem dünyanın pek çok ülkesinde hem de kendi ülkemizdeki okullarda, öğrenme ortamı hep aynı kalmıştır. Bu öğrenme ortamında öğretmenler hep tahta önünde, öğrenciler ise birbirinin ensesini görecek şekilde arka arkaya dizilmişlerdir.

Belki de öğrencilerimize kendilerini fark ederek ifade edebilecekleri, kendilerini tanıyabilecekleri imkânlar sağlamalıyız. Colin Ward'ın dediği gibi, " Bir yığın cevaba ihtiyacımız var; bir kitle cevabına değil". Okullar akademik başarıdan önce duygusal gelişimi desteklerse öğrencilerin kendilerini fark etmelerini sağlayabilir. Peki, bu sorunlar değerlendirildiğinde istenilen okul tipi nasıl mümkün olabilir? Yurtdışındaki uygulamalara göz attığımızda alternatif okulları bu sorunlara çözüm ararken görebiliriz. Alternatif okul geleneksel okullarla karşılanamayan akademik, psikolojik veya tıbbi ihtiyaçları olan öğrencileri eğitmek için tasarlanmıştır. Alternatif okullar çocukluk gelişimi ve eğitimi için farklı yaklaşımlar sunar. Genellikle farklı konu alanlarına veya öğretim yöntemlerine odaklanırlar. Korkmaz'a (2014) göre bir okulun geleneksel okullardan farklı bir eğitim yaklaşımına sahip olduğunu anlayabilmemiz çok da zor değildir. Sadece bir okulun fiziksel özelliklerine ve iç tasarımına bakarak okulun eğitim yaklaşımı hakkında kabaca bir fikre ulaşılabilir.

Alternatif eğitim en temel şekliyle, geleneksel okullar dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen eğitim modelleri olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle alternatif okulları öğrencilerine geleneksel okul felsefe ve

ilkelerinden farklı yaşantılar sunan her türlü okul olarak kabul etmek mümkün olabilir. Eğitim alternatifleri insanları tek bir biçimde düşünmeye ve davranmaya zorlayan son derece yapılandırılmış sistemlerden ziyade insanlar arasındaki özgün ilişkilere dayanan özgün öğrenmeyi desteklemek için vardır (Miller, 2010). Eğitim alanında geliştirilen alternatifler genellikle öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına bakılarak esnek programlara sahip okullar çerçevesinde uygulamaya geçirilmektedir. Alternatif eğitim yaklaşım ve modellerinin temelinde, modern devletin tüm bireyler için aynı imkânları sunan genel eğitim anlayışına karşın bu sistemlere dâhil olmak istemeyen eğitimci, araştırmacı ve ailelerin tepkileri bulunmaktadır.

Mintz'e (2010) göre eğer çocuğunuz aşağıdaki belirtilerden bir kaçını gösterdiyse sizin de bir alternatif arama zamanınız gelmiş demektir. Mintz, çocuklar için farklı bir eğitime gerek duyulduğunu gösteren on işareti aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Çocuğunuz okulu sevmediğini mi söylüyor?

2. Çocuğunuz yetişkinlerle göz teması kurmakta ya da kendinden küçük ya da büyük çocuklarla iletişim kurmakta zorlanıyor mu?

3. Çocuğunuz okuldan eve geldiğinde yorgun ve huysuz mu oluyor?

4. Okuldan eve geldiğinde yaşadığı sorunlardan mı bahsediyor?

5. Çocuğunuz sanatsal yaratıcılığa dönük ilgisini (sanat, müzik, dans) kaybetmiş mi görünüyor?

6. Çocuğunuz hobi olarak ya da boş zamanlarını değerlendirmek için okumayı ya da yazmayı bıraktı mı?

7. Çocuğunuz sadece verilen ödevi yaparak okul dışı aktivitelere mi yöneliyor?

8. Çocuğunuz ödevlerini son ana mı erteliyor?

9. Çocuğunuz okulda yaşadığı olayları heyecanla size anlatmıyor mu?

10. Okul hemşiresi ya da rehber öğretmen çocuğunuzun dikkat eksikliği gibi bir hastalığı olduğunu ve bununla ilgili bir ilaç alması gerektiğini mi söyledi?

Alternatif Okulların Ortaya Çıkışı

Batı ülkelerinde sanayinin gelişmesiyle birlikte okulların önemi artış göstermiştir. Okullaşma oranının da artışıyla bazı bilim insanları ve pedagoglar tarafından okullara eleştiriler başlayarak okula alternatif eğitim-öğretim yaklaşımları tartışılmıştır. Rousseau'nun yazmış olduğu 'Emile' isimli eser bu alandaki ilk örnekler arasında yer almaktadır. (Elçiçek, Z., Tösten, R., 2013). Pestalozzi, 1800'lü yıllarda Rousseau'nun ilkelerini benimsediği okullar açmış ve örneklerin çoğalmasına yardımcı olmuştur. 1900 yıllarına gelindiğinde Steiner ve Montessori alternatif okul örnekleri açarak ön plana çıkmışlardır. Maria Montessori ilk alternatif okul örneğini İtalya'da 1907 yılında kurmuştur. Rudolf Steiner ise ilk Waldorf okulunu Almanya'da 1911 yılında kurmuştur. Montessori ve Steiner ile aynı dönemlerde eğitimlerini alan ve yeni arayışlar içerisine giren eğitimcilerden Hermann Lietz, Kurt Hahn ve Paul Geheeb çocukları sanayileşmenin etkisinde olan şehir hayatlarından uzak tutarak kırsal alanlarda yatılı okullarını açmışlardır. Yine 1935'te Russell okullara ciddi eleştiriler yöneltmiştir (Gündüz, 2006). 1960'lı yıllarda ise ABD'de gerçekleşen insan hakları hareketi kapsamında alternatif eğitim, azınlık gruplarına mensup ve ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmıştır (Rogers, 2004, 5). B. Russell, C. Baker, Ivan Illich, A.S. Neill, John Holt ve Paulo Freire ise yine bu dönemlerde geleneksel okulları sorgulamaya başlamışlar ve yeni alternatif arayışlara girmişlerdir.

1970'li yıllarda 'Okulsuz Toplum' isimli eser Illich tarafından ortaya konulduğunda alandaki tartışmalar hız kazanmıştır. (Tan, 1984; Doğan, 1997). Illich, okullarda öğrencilerin zorunlu bir müfredat programına katılmasının

özgürlüğü kısıtladığını, okulun bireyi tamamen etkisi altına aldığını söyleyerek okulsuz bir toplumun olması gerektiğini savunmuştur. (Aktaran, Sliwka 2008) Avrupa'da bu gelişmeler olurken ABD'de 19. yüzyılın sonlarına doğru, John Dewey ve Francis Parker ilerlemeci eğitim hareketini başlatmışlardır. İlerlemeci anlayışa göre okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yönünde hizmet vermeli ve öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme biçimlerine duyarlı olmalıdır (Sliwka, 2008). Geleneksel şekilde eğitimlerini sürdüren okullar için bu gibi eleştirilerin hız kazanması ve kabul alması ile eğitimciler tarafından alternatif arayışlar ortaya çıkmıştır.

Eğitim konusundaki alternatifler genelde kaynak ve imkanların eşit bir şekilde olmadığı durumlarda meydana çıkmış, geleneksel okulların gerçekleştirmede yetersiz kalabildiği adalet açığını örtmek adına farklı bir seçenek olarak görülebilmektedir (O'Hair, Williams, Wilson ve Applegate, 2009). Ülkelerin daha bu yıllarda farklı arayışlar içerisine girdiğini ve sürecin halen de devam ettiği söyleyebiliriz. Okullar, endüstrileşme süreci ile başlayan işgücü ihtiyaçlarını karşılamak ve bu sistemin gereksinim duyduğu tüketicileri yetiştirmek ile görevli kurumlar olarak iş görmeye devam ediyor diyebiliriz. Aslında devletlerin amaçlarına ulaşmaları için çocuklar okul sisteminin kurbanları haline getirilebiliyor. Zorunlu eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik değerlerimizi şekillendirmektedir. Daha farklı bir dünya istiyorsak, çocuklarımızı yetiştirmek için daha farklı yollar bulunmalıdır (Hern, 2010). Günümüzde de ekonomik, sosyal ve siyasal ihtiyaçlar ve bu doğrultuda yetiştirilmek istenen insan profili değişmekle beraber ne eğitimin ve okulların işlevlerinde ne de devletlerin çocuğa biçtiği rolde ve çocuğa yönelik algısında bir değişiklik olmamıştır. Çoğu okul teorik bilgi vermek ve ezbere bilgi yaptırmaktan ileri gidememiştir. Bu aşamada alternatif okullar avantajlı hale gelmiştir.

Alternatif Okulların Özellikleri

Alternatif okullar yakın bir geçmişe sahip olduğundan temel tanımı ve özellikleri nispeten değişmeden kalmıştır. Alternatif okulları, geleneksel okullardan ayırt eden genel nitelikler ise şöyle sıralanabilir:

- Felsefî temellere kök salmış uzun bir tarihe sahiptir.
- Çeşitliliğe sahiptir.
- Katılımcı bir şekilde kendi oluşturdukları eğitim şekilleri ve öğretim metotları ile süreci ilerletirler.
- Genellikle az sayıda öğrenci kabul eden küçük okullardır. Öğrenci sayısının 400'ü geçmediği söylenebilir.
- Öğrenci ile öğretmen arasındaki bağlantıya yön veren geleneksellerden uzaktır.
- Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara göre şekillenir. Alternatif okulun özelliklerini 5 kriter ile özetlemek gerekirse;
- **Gönüllü katılım:** Öğrenciler, öğretmenler ve veliler kendi seçimleri ile belirledikleri bir okula gönüllü olarak katılım sağlarlar.
- **Küçük okul sistemi:** Tercih edilen okullar küçük kitleler oluşturarak öğrenmeyi kişiselleştirmeye çalışırlar.
- **Hayalleri yüksek öğretmenleri önemsemek:** Öğretmenler, seçtikleri okullara gönüllü olarak katıldığından, okula büyük yatırım yaparlar.
- **Özelleştirilmiş müfredat/kişiselleştirilmiş öğretim:** Tercih edilen okullardaki öğrenciler, hem öğrenmeyi motive etmek hem de bireysel ihtiyaçlar, ilgi alanları ve kariyer istekleriyle ilgili deneyimler sağlamak üzere tasarlanan bir müfredata katılırlar.
- **Güvenli öğrenme ortamı:** Öğrenciler ve aileler, öğrenmek için bulundukları bu okullara hem fiziksel hem de duygusal olarak güven duyarlar.

Alternatif okullar çocukları, kendi yaşamlarının aktif yazarları olarak görmekteler. Çocuklara kendi içlerinde doğal, hareketli, kendi kendine yeten kuvvetlerden yola çıkarak büyüme ve öğrenmeye giden yolu sunmaktadırlar. Alternatif okullarda belirli bir gün çocuklar, şarkı söylemek, resim yapmak, yemek yapmak, kuklalarla hikâye anlatmak, doğa yürüyüşü yapmak, bahçede tarım yapmak, inşa yapmak gibi eylemlerle karşılaşabilirler.

Bu okullarda öğretmenler bilgiyi teorik olarak aktarmak yerine genelde besleyici olma ve çocuklara rehberlik etme görevlerini gerçekleştirmektedir. Örneğin öğretmen, bir dramada sayıların karakter olduğu bir hikâye anlatarak, bir yerin tarihini heyecan verici bir hikâye haline getirerek ya da dans ederek aritmetik bir işlem yapabilir. Alternatif okullarda değerlendirme aşamaları da farklılık göstermektedir. Bu okullarda çocuklar, geleneksel testler ve sınıflar dışındaki yollarla değerlendirilir. Ebeveynler çocuklarının günlük yaşamları hakkında kapsamlı açıklayıcı bilgiler alırlar. Portfolyolar veya çocukların bireysel ve grup çalışmasının diğer ürünleri aralıklarla veliler ile paylaşılabilir.

Alternatif okullarda diğer bir özellik ise değerler ve duygusal gelişimdir. Okul başarısının çok büyük bir oranının akademik başarıyla, diğer bir deyişle test ve sınavlarla, ölçüldüğü okullarda göz ardı edilebilen bu değerler alternatif okulların özellikle üzerinde durduğu kavramlar arasında yer almaktadır. Bu okullardaki eğitim ortamları daha sıcak bir ortam sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında öğrenciler açısından rahat ve güvenli bir ortamın oluşturulması oldukça önemlidir. Bunu sağlamak adına alternatif okullarda öğretmenlerin rolü geleneksel okullardan farklı olarak öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapmak olarak karşımıza çıkmaktadır. (Murray, 2013).

Alternatif Okul Modelleri

Tartışmaların başlamasından günümüze alternatif okul eğitimi sunan binlerce okul çoğaldı. Bu okul modellerini genel başlıklarda toplayacak olursak;

- Eşsiz müfredat ve öğretim yaklaşımlarına odaklanan okullar
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına odaklanan okullar
- Kariyer temalarına ve mesleki uygunluğa odaklanan okullar
- Deneyimsel öğrenmeye odaklanan alternatifler
- Örgütlenme, idare, yönetişim ve finansmana odaklanan alternatifler

Bu okullar değerler eğitimine oldukça önem vermektedir. Bu okullarda genel bir yönetim tarafından belirlenen değerler yerine katılımcı gruplar tarafından oluşturulmuş değerler belirlenmiştir. Bu sayede toplumların kalıplaşmış değerler yerine kendileri için belirledikleri değerler çerçevesinde şekillenmiş ideallerine ulaşmaları beklenmektedir.Geleneksel okullarda ise bu değerler yerine önceden belirlenmiş akademik amaçlara ulaşılıp ulaşılamadığı ön plandadır.

Alternatif Okul Örnekleri

Dünya'da ve Türkiye'de alternatif okul örneklerine bakıldığında en çok bilinen örnekler arasında Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Reggio Emilia Okulları bulunmaktadır.

a. Montessori Okulları

Montessori okulları; eğitimci ve tıp doktoru Maria Montessori tarafından 1907 yılında kurulmuştur. Montessori eğitim sistemini kurgularken çocukluk döneminin kendine özel niteliklerinden yola çıkmıştır. Eğitimdeki amaçlarının çocukların özgürleşmesi ve kendilerini keşfetmeleri olduğunu belirtmiştir.

Montessori metodu öğrencileri gelişim düzeylerine göre sınıflar ve bu sınıflamaya göre eğitim kademeleri oluşturulur:

- 0-14 ay bebek,
- 14- 36 ay yeni yürümeye başlayan çocuk,
- 3-6 yaş erken çocukluk,
- 6-9 yaş ilkokul ilk kademe,
- 9-12 yaş ilkokul ikinci kademe,
- 12-15 yaş ortaokul,
- 15-18 yaş lise.

Çocuklar yukarıda belirtilen yaş aralıklarına göre belirlenen sınıflarda eğitim görürler. Karma yaş prensibi bireysel eğitim sayesinde Montessori metodunda kullanılabilmektedir. Bireysel eğitim, çocuğun kendi öğrenebildiği hızda ilerlemesine olanak tanır. Montessori metodunda, bir bölüm üzerinde uzmanlaşma sağlanmadan diğer bölüme geçilmez. Bu sayede çocuklar başarısızlık duygusundan uzak kalırlar.

Montessori'nin temel hedeflerinden birisi çocuğa bağımsızlık duygusunu kazandırmaktır. Yapılan çalışmalarda çocukların kendi problemlerine çözüm üretmeleri beklenir. Montessori modeline sahip okullarda mobilyalar çocuk boyutunda tasarlanır. Bu uygulama çocuğun çevreye hâkim olmasını kolaylaştırır ve ona bağımsızlık kazandırır. Ancak Montessori modelinde, durum sadece mobilyalarla sınırlı kalmaz (Korkmaz, 2005).

Montessori öğretmeni sınıfta göze çarpmayan bir yönetmen rolünü oynar, çünkü çocuklar tek tek veya küçük gruplar kendi kendine yönetilen etkinliklerde bulunur. Çocukların ayrıntılı, sistematik gözlemlerine dayanarak, öğretmen üretken bir sakin atmosfer ortamı sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuklar kısa sürede iyileşme / yeniden yapılanma anlarıyla serpiştirilmiş yoğunlaşma dönemleri arasında geçiş yaparak öğrenmelerinde sorunsuz ilerlerken (Oppenheimer, 1999) öğretmenin amacı çocuklara güven ve içsel disiplin geliştirmeleri için çocuklara yardım ve teşvik etmektir. Böylece çocuk ilerledikçe müdahaleye daha az ihtiyaç duyulur. Amaçlı faaliyetlerde bulundukları zaman

çocukları durdurmak, ivme, ilgi ve iç düşünce çalışmalarına engel olur (Greenwald, 1999).

b. Waldorf Okulları

Waldorf Okulları ise, I. Dünya Savaşı sonrası 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentinde Rudolf Steiner tarafından kurulmuştur. Waldorf'un temeli kritik idealizm felsefesine dayanmaktadır. Steiner, 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan sosyal olaylar ve bu olayların ekonomik ve sosyal sonuçlarına yönelik çalışmalar yürütmüştür. Çalışmalarını daha sonra sistemli hale getirerek "Waldorf" olarak adlandırılan farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Steiner'e göre önemli olan çocuk eğitimi değil insan eğitimidir. Steiner zeka ve ahlak gelişiminin karakter gelişimi ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Burada soru; insanların neleri bilmesi ya da yapabilmesi gerektiği olmamalı; tam tersi insanların içinde mevcut olan yetenekler neler ve daha fazla ne geliştirilebilir olmalıdır. Steiner, özgür insanlar yetiştirmek istemektedir. Bu sebeple, toplumsal yaşamdaki din, devlet ve ekonomik baskı mümkün olduğunca dışarıda bırakılması gerektiğini söylemektedir. Waldorf pedagojisinde öğretmen aynı zamanda bir ahlaki liderdir ve uyum hissi veren samimi bir sınıf atmosferi sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenin, kişilikleri ve mizaçları ne olursa olsun, çocukların düşüncelerini, duygularını ve isteklerini bir araya getirebilecekleri bir sınıfa ihtiyacı vardır (Durach, 1998). İçerik ise topluma, doğal ve canlı dünyalara önem vermenin temalarıyla doludur. Renklerin ve doğal malzemelerin kullanımı, özenle materyalleri ile estetik açıdan Waldorf ortamları sıcak bir ev gibidir (Schwartz, 1996). Öğretmenler çocuğun iyiliğe inancını ve güzellik sevgisini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Waldorf öğrencileri erken çocukluk seviyelerinde daha çekingen, ilk ve orta sınıflarda daha yönlendirici ve öğreticidirler. Çocuklar anaokulu sınıflarında,

öğretmenler rehberliğinde ustalaşmaya çalışmakta, ancak odadaki her şeyin farkındadırlar (Schwartz, 1996).

c. Reggio Emilia Okulları

Reggio Emilia yaklaşımına göre her çocuğun iyi eğitim alma hakkı vardır. Çocuklar birden fazla bilgi üretme kapasitesine sahiptirler. Bir çocuk kendi yöntemleriyle çeşitli hipotezler geliştirebilir (Unsal, 2005). Reggio Emilia müfredatı karşılıklı diyaloglarla oluşmaktadır. Bu diyaloglar öğretmen ve öğrenci önerileri, çevredeki doğal olaylar çerçevesinde oluşturulmaktadır (Rinaldi, 2003).

Reggio Emilia yaklaşımının en temel özelliği ise; çocuklara gerçek hayattan yaşantılar sağlanarak yeni şeyler keşfetmelerine olanak tanınmasıdır. Reggio yaklaşımında çocuklar araştırma, üretme ve hipotez test etme gibi aşamaları tamamlamaktadırlar. Reggio öğretmeni, katılım ve dikkat arasında sanatsal bir dengeleme rolü oynar. (Edwards, 1998). Dikkatli ve hassas dinleme, gözlem/dokümantasyona dayanarak, öğretmenler çocuklara kaynak ve rehberlik eder (Rinaldi, 2001). Sınıf öğretmenleri çiftler halinde çalışır. Öğretmenler, çocukları iş birliği ve tartışmanın heyecanla karıştığı küçük gruplar halinde genişletilmiş keşif ve problem çözmeye davet eden imkânlar bakımından zengin ortamlar düzenler. Reggio Emilia okullarında fiziksel çevre çok dikkat çekmekte ve şeffaflık, yansıtıcılık, açıklık, uyum gibi beceriler desteklenmektedir (Ceppi ve Zini, 1998; Gandini, 1993).

Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamaları Ne Durumda?

Türkiye'nin eğitim tarihine baktığımızda alternatif eğitim uygulamaları çok yıllık bir tarihe dayanmamaktadır. Alternatif eğitim uygulamalarının yakın zaman dilimlerinde gündeme geldiğini ve uygulamaların sınırlı olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'de kurulan alternatif okulların yanı sıra 2005 yılı itibariyle Alternatif Eğitim Sempozyumu'nun düzenlenmesi ile

paylaşım ortamlarında artış görülmektedir. Alternatif Eğitim Sempozyumu'nun amacı Türkiye' de bulunan uygulamaları tanıtmak ve konu hakkında farkındalık oluşturmaktır. Sempozyum uluslararası alanda ve Türkiye'de bu alanla ilgilenen kişi, kurum ve örgütleri bir araya getirmeyi hedeflemektedir. Sempozyumda çeşitli panellerin yanı sıra uygulanan yeni modeller de atölye çalışmaları ile tanıtılmaktadır. Yine bu dönemlerde Alternatif Eğitim Derneği'nin kurulması çalışmaları ivmelendirmiştir. Aynı zamanda 2009 yılında fikir temelleri atılan ve 2010 yılında Başka Bir Okul Mümkün Derneği'nin açılmasıyla bu alana katkılar artış yaşamıştır. Başka Bir Okul Mümkün Derneği alternatif bir okul modeli oluşturmak ve bu modele uygun okullar açmak adına kurulmuştur. Çalışmalarına gönüllü bir grup ile başlayan Başka Bir Okul Derneği Türkiye eğitim siteminin sorunlarına çözüm üretmek adına çaba sarfetmiştir. Gönüllü grup yaptığı araştırmalar ve incelemeler sonucunda alternatif eğitim, demokratik yönetim, ekolojik duruş ve özgün finansman kriterlerini ön plana alan bir model geliştirmiştir. Başka Bir Okul Mümkün Derneği oluşturduğu modelde "Her çocuk kendine özgüdür ve yaşamının bir parçası olan eğitim sürecini şekillendirmeye hakkı vardır" sözünü esas olarak almaktadır. Yine çeşitli illerde bu modele uygun bazı okullar kurmuştur. Dernek aynı zamanda çeşitli projeler ve öğretmenlere yönelik çalıştaylar yürütmektedir. Günümüzde Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf pedagojisine dayalı eğitim verdiğini ileri süren okulların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye'de Doç. Dr. Kemal Işıl, Dr. Eylem Korkmaz ve Dr. Ayhan Ural'ın bu alana katkı sağladığını ve çeşitli konferans, makale, kitap çalışmalarının bulunduğunu söyleyebiliriz.

Son yıllarda Montessori ve Waldorf pedagojileriyle ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları kurularak Montessori ve Waldorf öğretmeni yetiştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yine bu okullarda çalışacak öğretmenler için çeşitli sertifika eğitimlerinin verildiği gözlenmektedir. Bu

yaklaşımların eğitimlerini alan öğretmenlerin sayısında da artış görülmüş hatta geleneksel okullarda bile bu eğitimleri alan öğretmenlerin sayısında artışlar gözlenerek talep gören bir alan haline gelmiştir. Yakın geçmişte yaşanan bu gelişmeler Türkiye eğitim tarihi açısından önemli olarak görülebilir. Ancak ne derece geçerli öğretmen eğitimlerinden ve uygulamalardan bahsettiğimizde önemli bir ölçek olabilir. Aynı zamanda bazı alternatif eğitim uygulamaları özel sektör açısından ticari olarak değerlendirilmekte ve alt gelirli aile gruplarına hitap etmemesi ve ulaşılabilirliğinin kısıtlanması gibi nedenlerle yaygınlaşması zor bir hale geldiği görülebilir. Sonuç olarak son zamanlarda henüz çok yaygın olmamakla birlikte alternatif eğitim uygulamalarının oldukça popüler hale geldiği söylenebilir.

Alternatif Okulların Avantaj ve Dezavantajları

Alternatif okulların temelinde çocuk merkezli olma ve çocukların bireysel hızlarında ilerlemesi yatmaktadır. Bu nedenle her çocuk kendi hızında ilerleyerek öğrenir ve öğretmenlerin müfredat yetiştirme gibi bir kaygıları yoktur. Her alternatif okul kendine uygun eğitim şekli ve öğretim metotlarını seçerek süreci ilerletir. Alternatif okullar düşük öğrenci sayılarına sahiptir ve genellikle de öğrenci sayısı 400'ü geçmez. Bu okullarda bireylerin farklılıkları göz önünde bulundurularak bireysel eğitimler kolaylıkla gündeme gelebilir. Genel olarak çocuklar da bildiğimiz rakamlı not sistemi ile değerlendirilmiyorlar. Bu da öğrencilerin not odaklı çalışmasının önüne geçerek öğrenmeyi her yerde kalıcı hale getirebiliyor. Aynı zamanda alternatif okullar ailelerin okulla ciddi bir iş birliği içinde olmasını teşvik ettiğini söyleyebiliriz.

Alternatif okullarda ana amaç kendilerini tanıyan, güvenen ve bağımsız düşünerek yeteneklerini serbest bir şekilde gösterebilen bireyler yetiştirebilmektir. Aslında toplumların ihtiyaçlarına bakıldığında istenilen de bu değil midir? Kendi yaratıcılığını sergileyebilen bireylerden oluşan bir toplum… Miller'e (2010) göre alternatif eğitim ile mutlu, akıllı ve

merhametli insanlardan oluşan bir toplum güçlü, düzenli ve üretken olacaktır. Alternatif eğitimde doğru uygulamalar yapıldığında ülkelerin insan potansiyellerinin artmasına katkı sağlayabilir. Tabi ki sadece düzeltilmesi gereken eğitim sistemi değil. Bunun yanında bu gibi alternatif okullarda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi de çok büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda alternatif yaklaşımlara uyum sağlayacak mevcut eğitim desteklerinin içeriklerinin yetersizliği de bir gerçektir. Eğitimde adaletin sağlanması ve her çocuğa kendi gereksinimlerine göre bir okul ve eğitim ortamı yaratılması alternatif okulların iyi bir şekilde uygulanması ile olanaklı hale gelebilir.

Sonuç ve Tartışma

Özetle tüm bu pedagojik yaklaşımlar Avrupa'dan çıkmış olmasına rağmen hemen hemen tüm dünyada uygulanmaktadır. İşin tuhaf yanı ise ortaya çıkış bölgeleri düşük gelir gruplu çevreler olmasına rağmen, orta ve üst düzey gelir grubuna yönelik olarak sunulmaktadır. Özellikle Amerika'da bunu çok daha net görebiliyoruz. Türkiye'de ise bu tarz uygulamaların bir nevi moda gibi popüler hale gelmesi yaygın olarak görülmektedir. Oysaki bu tarz uygulamalar ülkenin ve okulların ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermektedir. Aynı zamanda Türkiye'de üst gelir grubunun yanı sıra İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde yaşayan öğrenciler bu tarz uygulamalardan daha fazla yararlanabilirken daha küçük bölgelerde bu uygulamalar söz konusu bile olamayabiliyor. Adaletli bir eğitim için tüm iller ve her gelir grubunun ulaşabileceği şekilde eğitim alternatiflerinin artması eğitime olumlu katkı sağlayabilir. Belki de hayallerde kalır.

Teknoloji hayallerimizin ötesinde bir yer almaya başlamıştır. Bundan dolayı artık hayal sınırlarını zorlayarak düşünen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sıradan düşünerek, yaratıcı fikirler ortaya atamayan bireylerin farklı teknolojiler üreterek dünyaya ayak uydurmaları mümkün olmamaktadır. Artık

çağımızda toplumların bireylerin becerileri açısından ihtiyaçları değişmiştir. Merak, hayal gücü, iletişim becerisi, esnek düşünebilme, yaratıcılık, özmotivasyon, özdenetim ve özdeğerlendirme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu becerileri öğrencilerimize kazandırabilmemiz için eğitim ortamlarımızda özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk duyguları hakim olmalıdır. Unutmayalım ki kendi yeteneklerini ve ilgilerini geliştirmelerine izin verildiğinde her insan yetenekli ve yaratıcıdır. Çağın istediği becerilerin kazandırabilmesi için öncelikle bazı şeylerin de değişmesi gerekiyor. Öğrenciler ödevlerini öğretmenleri için değil sorumlulukları olduğu için yaparlarsa ya da ödevler bu kadar çok ve teorik verilmezse, ders notlarını ebeveynleri için değil kendileri için alırlarsa, diğer sınıf arkadaşları ile yarışmayıp onlarla iş birliği yaparlarsa, yaptıkları işlerin iyi veya kötü olduğu konusunda kendi değerlendirmelerini yapabildiklerinde belki de çoğu şey değişecek. Günümüzdeki çoğu okul ezbere sistem ve sınıfa hitap eden öğretim olarak devam etmektedir. Bu durum ise öğrenemeyen ve mutsuz öğrenci/ebeveynler doğurmaktadır. Hatta eğitim yuvaları mesleğini seven öğretmenlerin memnuniyetsizliklerini dile getirdikleri bir ortam halini almıştır. Dünya'da ise çok kültürlülük, farklılıkları tanıma, demokrasi, rekabet ve küreselleşme gibi kavramlar gelişmekte. Bu gerçeklere dayanarak, tercih edilen alternatif okulların sürekli büyümesi ve genişlemesi devam edecektir.

Kaynakça

Ceppi, Giulio, & Zini, Michele. (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children.* Reggio Emilia, Italy: Municipality of Reggio Emila Infanzia Ricerca.

Doğan, İ. (1997). "*Okulsuz Toplum ve Ivan Illich'in Kehaneti*", Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür, İmaj Yayınları, Ankara.

Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In Carolyn Edwards, Lella Gandini, & George

Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed., pp. 179-198). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.

Elçiçek, Z., Tösten, R. (2013). Alternatif Okullar Kapsamında Ev Okullarının Durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2013) 37-49

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children, 49*(1), 4-8.

Greenwald, D. C. (1999). *Pikler and Montessori: A theoretical dialogue.* Unpublished master's thesis, Pacific Oaks College, Pasadena, CA.

Gündüz, M. (2006). Okulsuz Eğitim Uygulamasına İlişkin Yeni Yaklaşımlar: Tutoring Örneği'nin Eleştirisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172.

Gürkan, T., Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.

Hern, M. (2010). Kaleyi Taşlamak *Alternatif Eğitim e-Dergisi* 1, 8-10.

İllich, İ. (2002). *Okulsuz Toplum*. Mehmet Özay (çev.) İstanbul: Benseno (Özgün eser 1970 tarihlidir).

Korkmaz E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Lagree, J.C. (1991) Generations, *Les Annales de Vaucresson*, pp. 25-45.

Mannheim, K. (1998). *Collected Works of Karl Mannheim*. New York: Routledge.

Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri niçin var? *Alternatif Eğitim e-Dergisi* 1, 24-26.

Mintz, J. (2010). Çocuğunuz için farklı bir eğitime gerek duyduğunuzu gösteren on işaret. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 4-7.

Murray, B.L. (2013). *Alternative education completers: A phenomenological study.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arkansas Üniversitesi, ABD.

O'Hair, M.J. Williams, L.A., & Applegate, P.J. (2009). The K20 model for systematic educational change and sustainability: Adressing social justice in rural schools and implications for educators in all contexts. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), Alternative education for the 21st century (ss.15-30). Palgrave Macmillan, New York.

Oppenheimer, T. (1999). Schooling the imagination. *Atlantic Monthly, 284*(3), 71-83.

Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In Lella Gandini & Carolyn Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant-toddler care* (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.

Rinaldi, C. (2003). Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: Five Curriculum Outlines, OECD Education Committee Project, 11th- 13th June.

Rogers, A. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* (Vol. 15). Comparative Education Research Centre, Hong Kong.

Schwartz, E. (1996). *Playing and thinking: How the kindergarten provides the basis for scientific understanding*.

Sliwka, A. (2008). *The Contribution of Alternative Education*. Innovating to Learn, Learning to Innovate. OECD Publishing.

TAN, M. (1984). "I. Illich ve Okulsuz Toplum", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.16, S.2., Ankara.

Unsal, N. (2005). Egitimde Alternatif Yaklasimlar-4 ReggioEmilia Yaklasimi. Cilt:14 Sayi:1

URL 1: 06.12.2019 tarihinde http://alternatifokullar.com/alternatif-okullar-oyun-alanlari-2/ adresinden erişildi.

URL 2: 11.12.2019 tarihinde http://www.bobnancy.com/ adresinden erişildi.

BÖLÜM III

NE OKULLU NE OKULSUZ TOPLUM

Kübra BEYRİBEY
(Orcid ID: 0000-0001-5429-3740)

Özet

Bu bölümde, öncelikle okullaşmanın nasıl ve ne zaman oluşmaya başladığı, okulsuz toplumun radikal eğitimciler gözünde ne anlama geldiği anlatılacaktır. Çünkü okul kavramı her toplumda her daim var ola gelmiştir. Topluma ve bireylere de etkileri kaçınılmazdır. Bu açıdan ilerleyen kısımlarda okulun ve toplumun ilişkisi göz önünde bulundurularak okulun toplumu hangi yönlerden ve nasıl etkilediği incelenecektir. Okul bir bakıma toplumun alt kümesi durumundadır. Çünkü okul, toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen bir kavramdır. Orada yeni insanlar tanıyıp yeni bilgiler öğrenmeye başlarız ve öğrendiklerimizi yeri gelir anne babamıza, yeri gelir çocuğumuza aktarmaktan kaçınmayız. Çünkü okulda sadece bilgi öğrenmeyiz aynı zamanda eğitimde alırız. Çünkü orasının aslında olması gereken budur: Eğitim-öğretim yuvası. Eğitimi hayat boyu devam eden bir olgu olarak düşünürsek eğitimle ilgili aklımıza ilk gelen şey de okul olacaktır. Peki, bu bahsettiğimiz etkiler olumlu mu yoksa olumsuz mu olmaktadır? Okul ve toplum kavramlarını bir arada düşünmek bazı düşünürlerce çok gereksiz görülse de bazıları için ise olması gereken bir birlikteliktir. Toplum hayattır, sosyalleşmedir, kaynaşmadır. Peki, bunun tek yolu okul mudur? Okulsuz bir toplum oluşturmak imkânlı mıdır? Bu kadar birbiriyle iç içe olan kavramlar birbirine gerçekten ihtiyaç duyuyor mudur? Hem maddi hem manevi hem statüsel hem başarısal hem de veliler açısından eşit olarak oluşturulmuş mudur ya da eşit işlemekte midir? Başarının tek ölçütü diploma mıdır? Eğitim için kapalı mekânlar mı gereklidir sadece? Bu ve benzeri soruların cevaplarını bulurken okulun neden yaygınlaştığı, okulsuz bir toplumun bize neler vadettiği fikirleri üzerine de konuşulacaktır. İnsanların neden okulsuz bir toplum düşleyip istedikleri, bu düşüncelerine alternatif olarak neleri öne sürdükleri, bu alternatiflerin ne ölçüde işe yaradığı ve eğer böyle bir toplum oluşturulursa etkilerinin neler olabileceği incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Okul, Toplum, Okulsuz toplum

SOCIETY WITH OR WITHOUT SCHOOL

Abstract

In this section, how and when schooling started to occur and what education without schools means to the radical educators will be explained. Because the concept of school has always been existed in every society. Its effects on society and individuals are inevitable. In the following sections, taking into account the relationship between the school and the society, it will be examined in what ways and how the school affects the society. The school, in a way is a subset of the society. Since school is such a concept that it is affected by the society and vice versa. There, we get to know new people and start learning new information, and we do not hesitate to pass on what we have learned to our parents or to our children. Because at school, we not only learn knowledge, but also receive education. Because this is what school should actually be: Education home.

If we consider education as a life-long phenomenon, the first thing that comes to mind about education will be school. Well, are these effects we mentioned positive or negative? Although some thinkers consider it unnecessary to think about the concepts of school and society together, for others it is a must-have togetherness. Society is life, socialization, cohesion. Well, is school the only way to do this? Is it possible to create a society without schools? Do such intertwined concepts really need each other? Is it created equally, in terms of material, spiritual, statute, achievement, and parents, or is it working equally? Is diploma the only criterion for success? Are indoor spaces only necessary for education? While finding answers to these and similar questions, we will talk about the ideas why the school has become widespread and what an unschooled society promises us. It will be examined why people dream of and want a society without schools, what they put forward as an alternative to these thoughts, to what extent these alternatives work, and what their implications could be if such a society was created.

Keywords: School, Society, Scholless Society

Giriş

Sanayi toplumunun ortaya çıkmasıyla okula olan önem artmış, okullaşma dünya genelinde belirli bir seviyeye ulaşmıştır. Ancak bununla birlikte okula olan eleştiriler de ortaya çıkmaya başlamıştır. Rousseau'nun bu konuyla ilgili yazdığı 'Emile' adlı kitap bu konuda oluşturulan ilk ve en temel eserlerden biri olarak görülmektedir (Tösten, R., Elçiçek, Z., 2013).

1970'lerde ise İllich 'Okulsuz Toplum' adlı kitabını kaleme almış ve okullarla ilgili tartışmalar hız kazanmıştır. Yazar, okulların ortaya çıkmasıyla öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlandığını, okulların kurumsallaşarak belirli sınırlar içinde zorunlu bir eğitim verilmesinin doğru olmadığını, okulların finansal sıkıntı çektiğini ve bunların eğitime yansıyacak olumsuzluklar oluşturduğunu anlatmaktadır. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin kendi düşüncelerini farkında olarak ya da olmayarak öğrencilere aşıladığını, okulun öğrenciyi etkisi altına aldığını, hatta bireyin kendini çok iyi bilmediği için okuldan eğitim almış olmasına rağmen yine de doktora, avukata, psikoloğa gitmek zorunda kaldığını söyleyerek okulsuz bir toplumun gerekli olduğunu savunmuştur.

Okullara olan bu eleştiriler zamanla artmıştır. Akademisyenler ve araştırmacılar tarafından da okulsuz bir hayat, okulsuz bir toplum olabilir mi fikri araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmış ve üzerinde düşünülmüştür. Bu bölümde radikal düşünürlerin bu fikirlere olan bakış açıları irdelenecek ve incelenecektir.

Okul Nedir?

Okulsuz toplumu incelerken konuya öncelikle okul kelimesinin anlamıyla başlamak istiyorum. Okul kelimesi Fransızca "ekole" kelimesinden dilimize geçmiştir. Osmanlılardaki eğitimde ise "mektep" olarak bilinmektedir. 1935'te ise bu kavram "okul" olarak değiştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır.

TDK'de okul tanımı, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep; bir okuldaki öğrenci ve görevlilerin bütünü, ekol, olarak verilmektedir.

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere okul, içinde öğretmen, öğrenci ve görevlilerin bulunduğu her türlü eğitim ve öğretimin yapıldığı kurumlar olarak anlaşılmaktadır. Tabi bu eğitim ve öğretim belirli amaçlar doğrultusunda, planlı ve programlı olarak bir müfredat dâhilinde yapılmaktadır. Okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan bütün sistemleri kapsayan genel bir kavramdır (Başaran, 1994).

Radikal eğitim düşünürlerince okul tanımları ise şöyledir:

Ivan Illich (2013) "Okulsuz Toplum" kitabında okulu, zorunlu bir müfredatı takip eden, tam gün devamı gerektiren, sınırlı yaş ve öğretmenle ilişkili yapı olarak tanımlar ve yaşı, devam zorunluluğunu, öğretmen ve öğrenci kavramlarını tek tek ele alarak bu yapının oluşumuyla ilgili neler düşündüğünden bahseder. Ona göre okul, öğretimi paketler halinde müşterilerine sunan şirketler gibidir.

Catherine Baker (2013), "Zorunlu Eğitime Hayır" adlı kitabında ise okulu; çocukların, anne babaları çalışırken gözetim altında tutulduğu, çocuklara sanki hapishanedeymiş gibi gardiyanlığın yapıldığı bir kurum olarak anlatmaktadır. Ayrıca okulu, işleyen bir makine olarak görmekte ve öğretimin, makinenin işlemeye devam etmesi için söz konusu bir gereklilik olduğunu savunmaktadır.

Paulo Freire (1991), "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı kitabında öğretmeni, bilgiyi "anlatan özne", öğrenciyi ise onu sorgulamadan "sabırla dinleyen nesneler" olarak açıklamış, eğitimin ise anlatım hastalığı olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sosyologlarından olan Waller'e göre okul, belli bir nüfusu, siyasal bir yapısı, üyeleri arasında "biz" duygusu ve kendine özgü kültürü olan bir kurumdur (Tezcan,1985).

Peki, Okullar Ne Zaman ve Nasıl Ortaya Çıkmıştır?

Bunun için Yunan ve Roma tarihlerine baktığımızda ilk defa okulların temellerinin M.Ö. 4. yüzyılda atıldığını görmekteyiz. O zamanlarda dersler sınıflarda işlenmese de okul gibi öğrencilerin bir araya gelerek eğitim aldıkları yerler bulunmaktaydı. Yunan filozofu Eflatun okul tarzı kurumlar oluşturup üç, dört yıl süreyle, kurslar halinde ve devamlı bir şekilde ders vermekteydi ve bu kurumlara 'Akademi' demekteydi. Bu kurumlar gençlere yönelikti. Küçük çocuklar için okullar ise ilk kez Fransa'da 18. yüzyılda, İtalya ve İngiltere'de 19. yüzyılın başlarında açılmıştır.

Aile, sanayi devrimine kadar çocuğun eğitiminde etkiliyken sanayi devriminden sonra etkisini yavaş yavaş yitirmeye başlamıştır. Yeniçağa ayak uydurabilmek için aile biraz daha geri çekilerek yerini planlı ve düzenli eğitime bırakmak durumunda kalmıştır.

İnsan, eğitilerek toplumda uygarca ve refah içinde yaşayabilir. Uygarca ve refah içinde yaşamaya yetecek eğitimi, insanın aile içinde ya da kendi kendine alması yeterli olmadığından bu ihtiyacı karşılayacak kurumlar ortaya çıkmıştır. İnsanların eğitilmek için başkalarıyla ilişkiye geçmesi, toplumda eğitim için bir ilişkiler dokusu yaratmıştır, böylece okullar oluşturulmuştur (Başaran, 1994).

Ayrıca okulların açılış nedenlerinden biri de o zamanlarda bilgiye ulaşmanın zor olmasıdır. Kitaplar pahalı ve bulunması güç nesnelerdir. Bu yüzden okullar bilgi yükleme sistemi olarak oluşturulmuştur. Okullar, bilginin kullanımında onu yaymada başat faktörlerden biridir (Göksoy; Sağır; Yenipınar; 2014)

Modern okulların yaygınlaşması ve zorunlu hale gelmesi ise 17. ve 18. yüzyıllarda kapitalizmin gelişimi ve Fransız devrimiyle birlikte modern ulus-devletlerin ortaya çıkışı ile başlamıştır. Sanayi devriminin etkisiyle iş gücüne olan ihtiyaç artmış, kadınlar iş hayatına girmeye başlamıştır. Çocuklar ise

okullardaki eğitim ve öğretime bırakılmaya başlanmıştır. Okullaşma bu dönemin spesifik özelliklerinden birini oluşturmaktadır

Toplum Nedir, Okul ve Toplum İlişkisi Nasıldır?

Okullaşmanın artması onun toplum üzerindeki değerini de arttırmıştır. Çünkü toplum, insanları etkileyen gerçek ilişkiler bütünüdür. Sosyal bir sistem olarak okulları, farklı statü ve çeşitli rollerin meydana getirildiği bir yer olarak tanımlamak mümkündür.

Emre Kongar'a göre (1981:39) "Toplum, insan ömründen uzun yaşayan, göreli bir kararlılığa sahip olan, kendi kendini devam ettiren insan topluluğudur."

Hilmi Ziya Ülken'in toplum tanımı ise (1955:199) "Cemiyet (toplum), gerek maddi gerek manevi olarak bizi kuşatan işler, fiiller, karakterler, inançlar ve değerler sistemidir."

Pedagoji profesörü olan Joel Spring (1991:7) 'Özgür Eğitim' kitabında ise toplumla ilgili, kendi işini kendi yapabilen yeni bir insan doğmadan yeni bir toplumun doğması mümkün değildir, sözleriyle toplumda insanın rolünün büyük olduğunu anlatmak istemiştir.

Okul, aynı zamanda toplumun özelliklerini yansıtan bir kültüre de sahiptir. Nasıl ki ülkelerin şehirlerin belli nüfusları vardır, okulların da bir nüfusu vardır. Bu nüfus farklı aile yapısından, farklı çevre ve yaşantıdan, farklı kültürlerden gelen öğrencilerle oluşmaktadır. Tam tersi düşünce de buna uygundur. Yani farklı çevreden öğrenciler bir araya gelerek birbirlerinden ve öğretmenlerinden etkilenerek toplumu bu şekilde etkileyebilmekte, hatta toplumun yapısını değiştirebilmektedirler. Bu değişikliği yaparken farklı sınıf ya da etnik kökenden gelmiş olsalar bile önceden oluşturulan ortak bir amaçta birleşerek okulun kültürünü oluşturup bir arada homojenize olmaktadırlar. Okul ve toplumu bu açıdan bir arada düşünürsek ikisinin de

birbirinden kültürel, ideolojik, yaşamsal alanlar açısından etkilendiği ve etkileneceği ortadadır.

Okul öğrencilerin toplumsallaşması için çok önemli bir araçtır aynı zaman da. Arkadaşlarından, öğretmeninden ve diğer çalışanlardan etkilenecektir. Çünkü okul etkileşimin arttığı ortamlardan biridir. Kendini okulla özdeşleştiren bireyde 'biz' duygusu gelişir. Yaş düzeylerinin farklı olduğu bireyler birbirlerinden etkilenirler. Öğrenci ise toplumsallaşmayı ilk önce öğretmeninden öğrenir; çünkü bilgiyi öğreten, model alınması gereken kişinin o olduğu düşüncesindedir. Fakat burada bile öğretmenin toplumsal sınıfı ortaya çıkar ve onu işçi sınıfı çocuğu model alırken üst düzey grup çocuğu model almaz. Müdürün öğretmenin ve çalışanların alanları da ayrıdır. Yaş düzeyleri, zengin-fakir, başarılı-başarısız, diplomalı-diplomasız ayrımında olduğu gibi buraya da sınıfsal bir ayrım girmektedir (Tezcan, 1985).

Toplum kelimesinin TDK'de ne anlama geldiğini de belirtmek isterim. Toplum, aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü, cemiyet, topluluk demektir.

Radikal düşünürlerin bakış açısıyla okulu oluşturanlara bakılacak olursa, okulu oluşturanlar ya da meydana çıkmasında öncü olanlar, toplum tanımındaki 'aynı toprak parçasında yaşama' unsurunu ele alarak ulus-devlet modelinde okulu yaşatmaya çalışmışlardır ki milliyetçi, vatanına milletine bağlı öğrenciler diğer bir değişle askerler yetişsin. Aynı zamanda 'temel çıkarları sağlamak' unsuru ile de sadece 'devletin ve yönetimdekilerin çıkarları 'düşünülsün'ü amaçlamışlardır. Fakat radikaller bu kurumlarda düşünmeye pek açık olmayan müfredatlar oluşturulduğunu, zenginin her daim ayrıcalıklı olup öne çıkarıldığını, fakirin ezilip ikinci plana atıldığını, toplumun ise bu şekilde sınıflara bölündüğünü görmüşlerdir. Joel Spring 'Özgür Eğitim' (1991:10) kitabında ise "Ulusal bir hükümetin denetimi

altındaki devlet okulu eğitiminin, öğrencilere vereceği eğitim, hükümetin buyruklarına körü körüne boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıl dışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve 'doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem' türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar üretmeye yönelik girişimlere yol açtığı vurgulanan görüşlerden biridir." demektedir. Yani modern ulus devlet anlayışıyla oluşan fikirler, okul aracılığı ile topluma dayatılmaya başlanmış, toplum bu şekilde değişmeye ve dönüşmeye başlamıştır.

Prusya'da Johann Fichte, devletin eğitime, en az milli savunmaya harcadığı kadar para harcaması gerektiğini ileri sürüyordu. Çünkü: 'Bizim önerdiğimiz milli eğitimi evrensel olarak uygulayan devlet, içine yeni bir genç nesil dâhil olduğu andan itibaren, özel bir orduya hiç gereksinim duymayacaktır çünkü o zamana dek hiçbir neslin elinde olmayan bir orduya sahip olacaktır.' diyordu (Spring, 1991:15). Toplum böylece okulun istediği yöne doğru şekil almaktadır. Bir ordu gibi vatanına sahip olan bir gençlik oluşmaktadır. Toplumu değiştirmede ve şekillendirmede büyük bir etkiye sahip olan okulu, değişik politik gruplar silah olarak kullanmaktaydılar.

1930'lu yıllarda henüz tam halini oturtamamış okullar için, radikal eğitim savunucuları, okulların neden oluştuğuna, devlet eliyle kurumsallaştığına ve zorunlu hale geldiğine, bunun topluma olan etkilerinin neler olduğuna dair düşünceler ve eleştiriler üretmekteydiler. Zorunlu eğitime ilk karşı çıkış hareketleri ise 1967'de ABD'de görüldü, sonrasında ise İtalya'da yayımlanan 'il Manifesto' bütün ülkeyi ciddi biçimde sarstı (Baker, 2013: 35). Okulsuz toplum düşüncesinin esas ortaya çıktığı nokta tam da burasıdır.

Bu konuya Radikal eğitim savunucularının önde gelenlerinden biri olan İvan Illich'in bakış açısından bakalım. O bu konuda 'Okul hem toplum mitinin kaynağı hem bu mitin tezatlarının kurumsallaştırılması ve hem de mit ile gerçeklik

arasında uyumsuzluğu tekrar üretecek ve gizleyecek olan ritüel mekanıdır (Illich, 2013).' demektedir. Yani okul toplumu oluşturan önemli kurumlardan biridir; fakat okulun farklı düşüncelerle ve belirli sınırlarla kısıtlanması, okulun çeşitli etkileşimlerle bir şeyler öğretmeye çalışması arasındaki uyumsuzluğun, zıtlığın oluştuğunu anlatmaktadır. Çünkü okul kurumu, belirli düşünce ve yapılarda sadece iyi 'diplomalı' işçiler yetiştirerek kendini devam ettirmek istemektedir. Bu da zıtlıkları oluşturan baş sebeplerden biridir. Aslında tarlasında kendi kendine araştırıp sorgulayan bir çiftçinin bir şeyler öğrenebilmesi için okula gidip eğitim alması tek gerekçe değildir. Illich'e göre (2013) eğitimdeki bilgilerin çoğu kendi kendimize öğrendiklerimizle oluşmaktadır. Ya da eğer bir insan bir şey öğrenmek istiyorsa o işi iyi yapabilen birinden öğrenmesi yeterlidir ve bu iş illa kural koyan, belli sınırlar içinde, belli saatlerde, bir öğretmen tarafından yapılmak zorunda da değildir, düşüncesindedir.

Ayrıca İvan Illich (2013) kitabında okulun meydana getirdiği en büyük sorunlardan birini zenginin ve fakirin aynı eğitimi alıyor olması olarak dile getirmiştir. Çünkü zengin kendi imkânlarıyla gezerek, farklı yaşantılar gözlemleyerek o açığı kapatabilir fakat fakir, okulun verdiği eğitimle sınırlı kalmaktadır. Eğitim için gönderilen ödeneklerin bu açığı kapatmaya yetmediği ve böylece zengin ve fakir halk arasında uçurumun arttığı ve bir sınıflaşma, kutuplaşma ortaya çıktığı anlatılmaktadır. Okulun toplumu etkilediği ve toplumdan etkilendiği ortadadır.

Okulsuz Toplum Görüşü Neden ve Nasıl Yaygınlaştı?

Okullara hem devlet hem de şirketler için itaatkâr hizmetkârlar üretme sorumluluğu yüklenmişti. Bunu öne süren, önde gelen eleştirmenlerden biri de 1901'de Barcelona'da Modern Okulu kuran İspanyol anarşisti ve eğitimcisi Francisco Ferrer idi. Ferrer'in çalışmaları, İspanyol hükümeti tarafından Barcelona'da bir ayaklanma başlatmakla suçlanıp idam edildiği 1909 yılında

uluslararası üne kavuşmuştu. İdam edilmesi Avrupa ve Birleşik Devletler 'deki birçok grubun, adaletsizliğe karşı ses çıkarmalarını sağladı. Bu olay Ferrer'in kariyerine ve düşüncelerine yönelik ilgi yarattı (Spring, 1991:17). Ferrer (Ibid s, 268), 'Hükümetlerin, okulları isteme nedenleri, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini beklemek değil, sanayi şirketlerini kurmak ve buralara yatırdıkları sermayeden kar elde etmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır (Spring, 1991:18)' diyerek aslında okulun eğitim için var olmadığını devlet tarafından denetlenen bir okulun kaçınılmaz sonunun bu olduğunu dile getirmekteydi.

Okulsuz toplum savunucuları bir zaman sonra okulun aslında yapması gerekeni yapamadığını öne sürmeye başlamışlardır. Çünkü okulun, eğitimin önemi ve topluma olan etkileri anlaşılmaya ve okulda verilen bilgiler kitleler halinde yayılmaya başlamıştı. Okul sayesinde devleti ve toplumu, istenen yola doğru yönlendirmek sunulan müfredatla olabilmekteydi. Bunu fark eden modern ulus devletleri, istenen iş gücünü ve her koşulda ülkesini savunacak topluluklar oluşturmayı hedeflemekteydiler. Ama radikal düşünürler burada öğrencilerin özgür düşünebilen, merak edip sorgulayan, öğretmenlerin söylediğini ezber bilgi olarak alıp kenara koymayan, politik ve toplumsal sistemin buyruklarını itaatkâr bir şekilde kabul etmeyecek, okul gibi kurumsallaşmamış bir eğitim sistemi ve bir çocuk yetiştirme süreci hakkında yeni görüşler sunarak okula karşı nasıl bir toplum geliştirilebilire kafa yormuşlardır. Eğitim tanımındaki istendik davranış değişikliğinde kime göre neyin istendiğini sorgulamaya başlamışlardır. Böylece bu konu yavaş yavaş dünyanın gündemine oturmaya, beyinlerde ise 'Gerçekten okulsuz bir toplum oluşturulabilir mi?' fikri yayılmaya başlamıştır.

Okullarda verilmesi gereken eğitimle aslında öğrencinin kendini keşfedebilmesi, yeni deneyimlere girişebilmesi, neye yeteneğinin olup olmadığını anlayabilmesi gerekirken bunun yapılamamasından da kaynaklı okulsuz toplum fikri gündemde

kalmaktadır. Okul sadece öğretimin değil eğitimin de yapıldığı yer olmalıdır ki bu, olamamaktadır. Bunun fark edilmesiyle bir toplumun okulsuz olması öğrenciler açısından daha yararlı olabilir görüşü ortaya atılmıştır.

'Okul, öğrencilerin gereksinmelerine yanıt vermek yönünde evrimleşmekten ziyade kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda güdülenmektedir' diyen alternatif eğitim biçimleri konusundaki çalışmaları ile tanınan, bağımsız bilim adamı, yazar ve aktivist olan **Matt Hern**, artık eğitimin okullar yoluyla yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü öncelik öğrencilere değil kurumlara verildiği için öğrenciler ihtiyacı olan eğitimi alamamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar ilk defa zorunlu eğitim kanununun kabul edildiği Massachusetts'te, 1850'de, yani tüm Kuzey Amerika'da zorunlu eğitim kanunun kabul edilmesinden iki yıl önceki okuma yazma oranının %95'lerdeyken, eğitimin zorunlu hale gelmesiyle bu seviye dördüncü sınıf öğrencilerinin ancak %32'sinin dördüncü sınıf düzeyinde okuduğunu ispatlamıştır (Hern, 2008:17). Ayrıca bu konuda bir şeyin zorunlu olmasının ona olan isteği düşürdüğü, esas olanın çocukta içsel motivasyonun arttırılarak okumanın istekli olarak yapılması gerektiği fikri ortaya çıkmaktadır.

Çocukları önceden tanımlı bir kurumsal modele uymaya zorlamak, öğrencilerin aynı müfredatı, aynı biçimde ve aynı hızda öğrenebilmesi yönünde umutsuzca çırpınan; ceza ve ödüle, rüşvete, korkuya, gözetime, denetime, uyuşturmaya, terapiye, danışmanlık ve daha bunun gibi pek çok şeye dayalı devasa bir eğitim sektörüne yol açmaktadır (Hern, 2008:19).

'Zorunlu Eğitime Hayır (2013:39)' kitabının yazarı **Caterina Baker** ise "Zorunlu eğitim sistemi öğrenmeyi değil, okulda öğrenmeyi zorunlu tutuyor. Neden bu zorunluluk altı ile on altı yaş arasındaki insanlara getiriliyor? Ve neden bu mekân sınıflara ve bir bahçeye bölünüyor." diyor. Okul yerine herhangi

bir yerde ve zamanda öğrenilebileceğini vurguluyor. Anne ve anarşist olan Baker kızına yazdığı bu kitabın sonunda ise, "Dünya senin. Yalnızca gelecekte değil bugün de… Dayatılan zorunluluklar karşısında ister evet de ister hayır. Nasıl istersen öyle yap canım yavrum." diyerek zorunlulukla değil özgürce ve istediği şekilde yapmasını öğütlüyor.

Ferrer (Ibid) ise "Milli okulları örgütleyenler, hiçbir zaman bireyin yüceltilmesini istemediler. Ancak, onun köleleşmesini istediler ve bugünün okulundan herhangi bir şey ümit etmek boşunadır (Spring, 1991)." diyerek aslında okullu mu okulsuz mu bir toplum olmalı düşüncelerinin cevabını verir niteliktedir.

Breziyalı ve eğitimci olan, eleştirel pedagoji alanında eserleriyle ses getirmiş, filozof **Poulo Freire** orta halli bir ailenin oğluyken 1929 buhranında yoksullukla baş etmek zorunda kalır. Ve bu onun hayat felsefesini oluşturan en önemli adımdır. Hayatını ezilenlere adar. O klasik eğitim anlayışını, özgür düşünmeyi engelleyici ve statükonun devamını sağlayıcı bir bankacı yaklaşım olarak görür. Bu modelde öğretmen 'anlatıcı' pozisyonda öğrenci ise pasif ve 'dinleyici' konumdadır. Öğretmen öğrencileri doldurulması gereken boş kaplar olarak görür ve onları doldurmak ister. Öğrenciler ise anlatılanları tekrarlayarak ezberlemek zorundadır. Freire'e göre eğitim böylece 'tasarruf yatırımı' haline gelir. 'Yatırımcı' öğretmendir, 'yatırım nesneleri' ise öğrenciler olurlar. Bu sistem öğrencileri sorgulamaya değil, hayata uyum sağlamaya teşvik eder. Öğrencilere dayatılan bu rolleri kabul edenler hayata daha çabuk uyum sağlar ve sonra eğitim süreci bir 'ehlileştirme sürecine' dönüşmüş olur. Bankacı yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşımda 'yaşamı sevme' değil 'ölümü sevme' teşvik edilir. Şöyle ki; ölüm severler, mekanik şeyleri yani cansız şeyleri severler ve canlıları cansızlara dönüştürmek isterler. Onlar için önemli olan var olmak değil, sahip olmaktır. Denetim severdirler ve aslında denetlerken canlı ve anı dolu hayatı öldürürler. Yaşamı sevenler ve özgürleşmek

isteyenler, insanları boş kap olarak niteleyen bu yaklaşım modelini reddetmelidir (İnal, 1992; Tezcan, 2005; Freire, 2010).

Eğitimci bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen **Sutherland Neill** ise kendisi de eğitimci olmayı seçmiş ve İskoçya'da 1914'te müdürlük yapmaya başlamıştır. Yöneticilik yıllarında çok deneyim kazanmıştır fakat bu, sadece eğitim sistemi hakkındaki hoşnutsuzluğunu arttırmıştır. 1921'de İngiltere'de adını Summerhill koyduğu ve kendi eğitim sistemini benimsediği bir okul açmıştır. Burada amaçladığı ise, -Rousso'nun 'Emilie' adlı esrinde dediği gibi- çocuğun doğuştan iyi olduğunu, onu kötü yapanın ise okuldaki eğitim olduğunu göstermektir. Çünkü ona göre, ailesi otoriter olan çocuklar, yeni şeyler öğrenmek için geldiği okulda da otorite ile karşılaşınca kendilerini ifade edemez, duygularını bastırır ve içe kapanık bir hale gelirler. Duygularını bastıran çocuk saldırgan ve mutsuz olur. Oysa çocukların tüm yönleri tanınıp, bastırılan duyguları ortaya çıkarılıp, özgürce eğitim alması sağlanmalıdır. Ancak, ideolojik bir eğitim ile özgür eğitim sağlanamaz (Neill, 1990; Tezcan, 2005; Şişman, 2008).

Amerika'nın çeşitli okullarında öğretmenlik yapmış olan "Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı" kitabının da yazarı olan **John Taylor Gatto** ise 31 yıllık öğretmenlik hayatını bıraktığında, gördüğü ve yaptığı şeyler konusunda tanıklık edeceğine söz vererek bu kitabı yayınlamıştır. Gatto'ya (2016:20) göre zorunlu okul eğitiminde amaç; "Mümkün olduğunca fazla sayıda bireyi, tehdit oluşturmayacak bir düzeyde tutmak, standartlaşmış bir vatandaşlık öğretisi yaymak, başkaldırı ve özgünlüğü öldürmektir. ABD'de ve dünyanın her yerinde eğitimin amacı budur." demektedir. Ona göre zorunlu eğitimin kökleri Prusya askeri devletine dayanmaktadır. Gatto'ya göre okul, ABD'deki en önemli işveren halini almıştır. Ders kitabı yayıncıları, müteahhitler, emlakçılar, servisçiler ve nice çıkar grupları için vaz geçilmez bir kaynak ve gelir kapısıdır okul.

Okulların sürekli bir şekilde öğrencileri sınıflandırılmaya ve bölünmeye tabi tuttuğunu, bunun da testler aracılığı ile yapıldığını söylemektedir. "Yanıltıcı ve güvenilmez bilgi üreten ve gerçeklikle bağlantı kurmayan testler, kazananı ve kaybedeni eşit bir şekilde mahveden bir toplumsal kontrol silahına dönüşmüştür. "Dikkat sorunu", "öğrenme yetersizliği" gibi aslında var olmayan problemler üreten test endüstrisi sayesinde birilerinin cebine milyarlarca dolar para girmektedir (Çınar, 2018:395).

Ayrıca yazar eğitim psikolojisinin bir uzmanlık alanına dönüşmesiyle ve okullarda uygulanmasıyla çocukların uzmanların eline terk edildiğini gözler önüne sermektedir.

Eğitime değil, zorunlu okul eğitimine karşı olan yazar, okullarda sürekli çalan zillerinse çocukları sorumluluklardan kaçmaya ittiğini öne sürmektedir. Bu yüzden de okul, ıslah çabalarıyla zaman kaybedilecek bir yer değildir, ortadan kaldırılması gerekir, diyerek okulsuz bir toplumun neden gerekli olduğunu anlatmıştır.

Yazarların ve araştırmacıların söylemlerine bakarak da anlayacağımız üzere okulda bir problem olduğu görülmüştür.

Peki, Okulsuz Bir Toplumu Savunanlar Bize Neler Vadediyor, Alternatifleri Neler?

Okulsuz bir toplumu savunanların başında gelen **İvan İllich**'in amaçladıklarıyla konuya girmek istiyorum. O, okulsuz bir toplumu sınıf ayrılıklarının olmadığı, kimsenin diploma ya da sertifika ile bir diğerinin önüne geçmediği, öğretmenin düz anlatımla öğrenciyi istiflenmiş bilgiyle doldurmadığı, hükümetin müfredat adı altında istediği şeyleri öğretip istemediğini öğretmediği, aklın gücünün kullanıldığı bir toplumun oluşmasını amaçlıyor. Öğrenciler neler öğrenmek istediklerini kendileri seçmeli, öğrenmek istedikleri, merak ettikleri konuları kendilerine atanan öğretmenlerle değil, kendilerinin seçtiği (öğretmen olması bile gerekmeyen, bu işi öğretecek deneyimli biri olmasının yeterli olduğu) bir öğreticiden öğrenebilirler. Ayrıca "Aynı sorunla

motive edilmiş, diğerleriyle kendi sorunlarını paylaşmak için her bireye eşit şans verecek bir ağ ya da servis oluşturulmalıdır (İllich, 2013:33).” diyerek öğrenciler arası ‘network’ denilen bağlarla etkileşim kurulmasını sadece o dersi öğrenmek isteyenin öğrenmesi şeklinde bir öneri sunuyor. Bu ‘network’ ağları halka açık olmalı, eğitim ve öğretim için herkese eşit fırsat sağlamalıdır. Ayrıca eğitimin şu 3 amacı gerçekleştirmeye çalışması gerektiğini savunuyor yazar:

1- Yaşamın herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkân sağlamalıdır.
2- Bilgi sahibi olanların, bu bilgileri paylaşmaları konusunda kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki tanımalıdır.
3- Halka yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkân olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gereken her türlü olanağı sağlamalıdır (Illich, 2013;109-110).

Paul (Goodman) ise, “Düşünün ki hayalini kurduğunuz devrimi gerçekleştirdiniz. Siz kişisel olarak o toplumda nasıl yaşardınız? Gelin öyle yaşamaya başlayın! O zaman ne yapacaksanız gelin şimdi yapın. Önünüze çıkanlarla nasıl baş edeceğinizi düşünmeye başlayın.” diyor. Jhon Holt da “Bunun püf noktası, en güçlü fikirlerinizi günlük yaşamda pratiğe dökmenin yollarını bulmaktır. Başka insanlarla bunun hakkında konuşmaktan veya ‘hepimiz şunu veya bunu yapsaydık harika olmaz mıydı?’ yerine hemen şu anda yapmaktan söz ediyorum. Bunu yapmak ilginç, sürükleyici, büyüleyici, tatmin edici ve faydalıdır. Sizinle hemfikir olan yüz milyonlarca insanı beklemek zorunda değilsiniz; hemen başlayabilirsiniz. Ve bir şeyler yapma beceriniz olduğunu fark ettiğiniz anda tam da onu yapabiliyor olduğunuz gerçeği, bunu yapmak isteyen başka herkesin de yapabileceği anlamına gelir.” diyerek her şeyin ezberletilerek öğretilmeyeceğini, içten gelen isteklerin de kimseden destek

görmese bile yapılması gerektiğini önemle vurguluyor (Hern, 2008: 227,238).

Jhon Holt'a göre -müzeler, kütüphaneler, toplum merkezleri vb. -erişilebilir, fakat zorunlu olmayan ve yaş grubu sınırı olmayan yerlerde de eğitim sürdürülebilir. Kaynaklar belki buralara daha fazla ayrılmalıdır düşüncesini öne sürerek aslında öğretimin okul gibi kurumsallaşmamış, sınıfsallaşmamış bir şekilde gerçekleştirilmesi isteğini vurguluyor.

Poulo Freire'ın önerisi ise**,** "boş kap", "doldurulması gereken bidon" benzetmesi yapılan öğrenci için, 'problem tanımlayıcı' eğitim anlayışıdır. Bu modelde, insanların dünyayla ilişkilerindeki problemler tanımlanır ve algılama esastır. Sürekli gerçekliği deşifre eder ve bilincin su üzerine çıkmasını sağlar. Ayrıca diyalogculuk bu modelin olmazsa olmazıdır. Bu model sadece normal bir sunuşu içermez. Diyalogculuk anlayışı ile içinde sevgiyi, özgürlüğü, anlayışı, naifliği, umudu, alçakgönüllülük ve inancı barındırır. 'Diyalog karşıtı bankacı eğitimci için, içerik sorunu, sadece öğrencilerine anlatacakları hakkındaki programla ilgilidir ve o kendi sorusunu, kendi programını organize ederek yanıtlar. Ona göre eğitimin içeriği ne bir armağandır ne de bir zorlama; öğrencilerin içine yerleştirilen bilgi parçaları değil, onun yerine, bireylere bilmek istedikleri şeyler hakkında yapılan, organize, sistemli ve geliştirilmiş "yeniden-sunuş"tur.' der (Freire:2010;72, İnal:1992).

Freire, problem-tanımlayıcı anlayış ile insanların dünyayla kurdukları ilişkilerdeki problemleri tanımlamalarını ister. Çünkü ona göre insan, 'olma' sürecindedir, yetkinleşmemiştir, hayata karşı pişmemiştir, bitmemiştir. Kendini geliştirme sürecinde olan bu insanlar içinse eğitim ezilenlerle diyalog kurarak gerçekleşmelidir.

Gatto ise okul eğitimine alternatif olarak 'açık kaynaklı öğrenme' sistemini öneriyor. Bu sistem, esnek mekânları ve esnek sıralama düzenlerini içeren esnek zamanlı bir faaliyettir. Bu esnek

sistemde kimin öğretmen olacağına öğrencinin kendisi karar vermelidir. Öğrencinin aktif olması ve kendi eğitim harcını kendinin ayarlaması beklenir. Ayrıca yazar, okul idaresinin haberi olmadan, öğrenci ve velilerin iş birliği içinde kendi öğretim felsefelerini ve öğrencinin merkeze alındığı bir müfredat belirleyip bunu uygulamaya koyabilmeleri taraftarıdır. Bir taraftan da bunları başaramayanlar için ise sivil itaatsizlik örneği olarak sayılabilecek 'Bartleby' projesini geliştirmiştir. Bu proje, öğrencilerin öğretmenlere "Ben senin testini çözmüyorum." şeklinde bir tepki vermeleriyle başlar. Yazara göre, bu tepkiler git gide büyüyerek okul sisteminin temellerini sarsacaktır.

Nill'in Summerhill okulunda klasik okul eğitimine karşı önerisi ise öğrencilerin ilgilendikleri sevdikleri konularda bireysel gelişim hızlarına göre gelişmeleridir. Bu okullarda öğrenciler kendi eğitim sorumluluklarını kendileri alırlar. Öğrenciler derse canları isterse girer, istemezse girmezler. Eğer derse giriyorlarsa o dersin kurallarına da uymak zorundadırlar. Bu okullarda amaç müfredatı yetiştirmek değil öğrencinin mutluluğu ve mutlu olduğu işi yapmasıdır. Bir nevi okulu çocuğa uydurmaktır. Öğrencilere, "kim olduklarını" bilmeleri ve "ne olmak istediklerini" belirleyebilmeleri için ortam sağlamaktır asıl amaçlanan. Bu okullar "okulu çocuğa uydurmak" anlayışını gütmektedirler. (Neill, 1990; Tezcan, 2005; Şişman, 2009; Sönmez, 2008).

Çocuklara kendi kurallarını koyabilecek ya da koyulan kuralları değiştirebilecek demokratik bir ortam sağlanır. Öğretmenler ve öğrenciler okulun genel kurulunda eşit söz haklarına sahiptirler. Bu yüzden de okulda yönetici, özellikle çocuk olarak seçilir (Neill, 1990; Tezcan, 2005; Şişman, 2009; Sönmez, 2008).

Ders saatleri programlanmamıştır ve dersler seçmelidir. Bu yüzden öğrenci dilediği faaliyeti yapmakta özgürdür. Kendi zamanını kendi planlar öğrenci. Bu da ona kendini disipline etmeyi öğretir. İsterse diğer bir öğrencinin katıldığı bir etkinliğe

katılmakta özgürdür. Öğrenciler çok erken yaşlarda eğitimlerini kendileri yönlendirebilir ve bu konuda sorumluluk sahibidirler. Bu özelliklerin çoğu, bu okulun 'demokratik okul' anlayışına sahip bir kurum olduğunu yansıtır (Neill, 1990; Tezcan, 2005; Şişman, 2009; Sönmez, 2008).

Bu okullarda çocuklar istedikleri kadar oyun oynayabilirler. Onlara göre önemli olan çocuktaki yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesidir. Odalarını toplamak zorunda değillerdir. Öğrenciler serbesttir ve özgürdür çünkü. Kimse onlara eşyalarını topla, şu kıyafeti giy diyemez. Arkalarından odaları da toplanmaz. Kendi sorumluluklarını kendilerinin almaları beklenir (Neill, 1990; Tezcan, 2005; Şişman, 2009; Sönmez, 2008).

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan, zihinsel engelli çocuklarla ilgilenen ve "Bildiğim ne varsa çocuklardan öğrendim." diyen **Maria Montessori** de klasik eğitim anlayışına karşı olanlardandır. O, çocukların bulundukları çevreye göre değiştiklerini ve şekil aldıklarını saptamıştır. Bu araştırmalardan sonra kendi eğitim yeri olan "Casa dei Bambini" yani "Çocuklar Evi" ni Roma'da açmıştır (Korkmaz; 2012).

Montessori'ye göre insanlığı yeniden yapılandırmak için çocuğa dönülmelidir. Çünkü çocuk, büyüdüğünde göstereceği özellikleri sonradan kazanmaz. Bu onun doğuştan getirdiği bir özelliktir. O yüzden çocuğa bu özelliklerini çıkarabilmesi için özgür bir ortam verilmesi görüşündedir. Onun düşünsel temelinde, insanın varoluşundan gelen iyiliğine ve saflığına duyulan inançla beraber yetişkinlerin müdahalelerinin en aza indirildiği özgür bir ortam yatar (İnal; 2012). İyi bir çevrede yetişmesi sağlanan çocuk, dünyanın iyiliğine katkı sağlayacak bir çocuk olarak ortaya çıkartılabilir. Esas olan çocuğa saygıdır ve onun keşfinin yine onu özgürleştireceğidir. Özgürleşen çocuk ise uygun bir pedagojik ortama sokularak çok iyi bir şekilde eğitilecektir, görüşüne sahiptir (Korkmaz, 2012).

Montessori, çocuğu bir bütün olarak ele alır. Onu holistik bir biçimde geliştirirken zekasının da kendiliğinden çalışacağına inancı tamdır. Onun metodunu benimseyen okullarda bu yüzden öğretmen, rehberdir. Etkinliklerde sınırlı bir şekilde bulunur. Çocuğun yaptıkları daha çok ön plandadır. Onun önemsediği 3 ilke vardır:

1- Gözlem,
2- Bireysel özgürlük,
3- Hazırlanmış çevrenin çocuk tarafından kullanılması.

Bireyselleştirilmiş eğitim ön plandadır. Öğrenim çocuğun ritminde devam eder. Onun yöntemi; takım eğitimini, çocukları yaşa göre derecelendirmeden birleştirilmiş grupları ve açık sınıfları içerir. Bağımsızlık-özgürlük ilişkisi olmazsa olmazlardandır. Çünkü çocuk birilerine bağımlıysa özgür bir faaliyet yapması olanaklı değildir. Onun fikrini benimseyen okullarda öğrencilerin günlük işlerini (el-yüz yıkama, giyinme vb.) kendi becerileri dahilinde yapmasına izin verilir. Öğrenciye müdahale edilmez, iyi niyetli bir müdahale dahi onu köleleştirir, demektedir. Yani onun metodu tam anlamıyla çocuğu merkeze almak, çevreyi onun ilgi, alaka, ihtiyaç ve meraklarına göre düzenlemektir. Tüm çocuklar biriciktir ve birbirinden farklıdır. Bu da tek düze bir müfredatın ve kitapların, gereksiz ve kullanılamaz olduğunu gösterir (İnal, 2012; Korkmaz, 2012).

Son olarak okula alternatif olarak **"Home Scholling"** yani ev okulu olarak adlandırılan eğitim, ABD'de uygulamaya geçmiş sistemlerden biridir. Bu eğitim modeli, çocukların okulda değil de evde formal eğitim alması üzerine tasarlanmıştır. Bu model, çocukların özel ya da devlet okulu dışında eğitim almalarını sağlayan, özellikle ailelerin ön plana çıktığı, okul dışı bir yönelimdir (Aydın; Pehlivan,2000). Ayrıca bu görüşü ve sistemi savunan ailelerin evde eğitim vermesi için hem maddi hem de manevi donanımı sağlamaları şarttır. Bir milyondan fazla çocuk eğitimlerini eve gelen öğretmenlerle sürdürmektedir. Bu yöntemi

seçen ailelerin seçme nedenlerinin okulların tek tip insan yetiştirme üzerine kurgulandığı düşüncesi ve ayrıca okullardaki kötü etkilerden koruma amacı olduğu belirlenmiştir (Gündüz, 2006).

Sudbury Valley 'Demokratik Değerler Okulu', Albany 'Özgür Okulu', 'Windsor House Okulu', Salman Khan'ın kurduğu 'Khan Akademi' klasik okul eğitimine karşı olarak kurulmuş okullardan bazılarıdır.

Yukarıda açıkladığımız okulları alternatif eğitim anlayışları kısmında daha detaylı bir şekilde de bulabilirsiniz. Bu kısımda bu eğitim anlayışlarının okul kavramına bakış açıları incelenmiştir.

Gelelim Bu Vaatlerin Yapılabilirliğinin Olup Olmadığına ve Eğer Yapılabilirse Nasıl Etkilerinin Olduğuna…

Tabi ki bunlar farklı ülkelerde denenmiş hala hayatta olan sistemler ya da uygulanması istenen görüşlerdir.

Neill'in Summerhill Okulu 'canının istediğini yap okulu' olarak eleştirilmektedir. Fakat okulun amaçladığı aşırı serbestlik değil, özgürlüktür. O da şöyle ki; başkalarının özgürlük alanına girmeden istediğini yapmaktır.

Summerhill okulunda ayrıca her hafta sorunların konuşulduğu, önerilerin yapıldığı, etkinliklerin çocuklar tarafından planlandığı, yetişkin ve çocuğun aynı haklara sahip olduğu toplantılar yapılmaktadır. Neill'e göre çocukluk bir 'oyun dünyası' olduğu için bütün etkinlikler oyun çerçevesi içinde planlanır. Ayrıca Neill bu okulda çocuklar için minyatür bir yaşam biçimi oluşturup onların mutlu olacağını düşünmektedir. Aslında esas olansa eğitsel problemlerin, çocukların psikolojik sorunlarının ortadan kaldırılmasıyla hallolacağı düşüncesidir (İnal, 1992).

Neill'in Summerhill okulunu şu anda kendi kızı Zoe Neill devam ettirmektedir.

Montessori metodunda amaçlanan özgür ve bağımsız bireyler yetiştirmekti. Fakat bu metot, eğitim sistemimiz içinde yaş gruplarının olması, bireyselliğin pek öne çıkarılamaması, ülkemizdeki yetişkin nüfusun çocuğa karşı aşırı müdahaleci yapısı düşünüldüğünde bize yabancı bir sistem olduğu görülmektedir.

Kapitalist eğitime karşı olan Montessori'nin tersine şu anda bu okullar dünyadaki en pahalı okullardır. Oysa Montessori meydana çıkardığı bu metodun patentini aldıktan sonra eğitimi ticarete dökerim korkusuyla metodun tescilini yaptırmaktan bile kaçınmıştır (İnal, 2012; Korkmaz, 2012).

Montessori eğitimi günümüzde birçok okulda halen uygulanmaktadır çünkü çoğu yerde farkı fark edilmiştir. Uluslararası Montessori Derneği'nin (AMI) yaptığı bir çalışmada çocukluk döneminde bu eğitimi alan bir lise öğrencisinin, bu eğitimi almayan yaşıtları arasında matematik ve fen derslerinden daha iyi performans göstermesi, montessori eğitiminin etkisinin uzun dönemde bile hala sürdüğünü ispatlamaktadır (Danişman, 2012).

İllich kendi kitabında eksikler olduğunu fark ederek bunu, Matt Hern'ün Hayatı Okulsuzlaştırmak kitabına yazdığı önsözde "Belki o günlerde eğitim üzerine eleştirilerimle insanların bu kurumun yanlış yönlerini görmesini sağlamış olabilirim –hatta insanları ona karşı alternatifler geliştirmeye itmiş olabilirim- ancak bugün büyük bir yanılgı içinde olduğumu söyleyebilirim (Hern, 2008:9)." sözleriyle dile getirmiştir. Ona göre şu anda üzerinde durulması gereken konu, zorunlu eğitime insanların neden uyuşturucu bağımlısı gibi bağlandıklarıdır. Konuyu, okula alternatif oluşturmaya değil, okulsuzlaşma kavramının çıktığı zamandan bir adım daha ileriye taşımaktır amacı.

İllich 'Okulsuz Toplum' kitabında ABD'de kilisenin devletten bağımsızlaştığı gibi okulun da kamudan bağımsızlaşması gerektiğini vurguluyordu. Fakat bundan kastettiği ise okulun mali olarak devlete bağlı olamamasıydı. Nasıl

oradaki herhangi bir kiliseye mensup birisi bir ayrıcalık sahibi değilse hangi okula gittiğimizin, bunun devlete bağlı olup olmadığının bir ayrıcalığının olmaması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre; niyet yalnızca zorunlu eğitimin çürütücü etkilerinden kurtulmak değilse, ciddi bir biçimde okulsuzlaştırılmak isteniyorsa şayet, yapılacak en iyi şey gençlerin "eğitsel ihtiyaçlar", "öğrenme ihtiyaçları" ve onları "yaşama hazırlamak" gerektiği gibi söylemlere belli bir entelektüel şüpheyle yaklaşılmasını sağlamaktı (Hern, 2008;12,13).

Gatto ise kitabında öne sürdüğü vaatlerin çözüm ve alternatifleriyle okuyucuyu çok da tatmin edemedi. Bazı yerlerde okulu bırakıp daha sonra ise suça karışmış öğrencilerin hikayelerini de sanki okulu bırakıp suça karışmak başarıymış gibi anlatması problem teşkil etmektedir. Ayrıca açık kaynaklı öğrenmeyi öne sürüp günümüzde fazlasıyla önemli olan internet ve medyayı yok sayması da değinilmeden geçilemeyecek bir yanıdır kitabın (Çınar,2018).

Ev okulu uygulamalarıyla ilgili ise İllich'in de dediği gibi bu sistemi yapmak için yine profesyonel eğitimciler öğreticiler gerek. Okulu kaldırıp sadece ev okul uygulamasıyla devam etmek istenirken, bunu sağlamasını istenen kişilerse tekrar usta öğreticiler olacağı için temelde bir çelişki oluşturmaktadır. Aynı zamanda ev okulu uygulaması herkesin değil sadece bilgiyi ve maddi anlamda gücü elde etmiş kişilerin uygulayabileceği bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamayı gerçekleştiren ailelerin maddi durumlarına bakıldığında zengin-fakir aileler arasında belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır (Nemer, 2002). Yapılan bir araştırmada bu uygulamayı seçen çocukların babaları mühendis, profesör, avukat, iş adamı, doktor gibi önemli mesleklere sahipken, annelerinin ise ev hanımı olarak onların eğitimiyle ilgilendiği izlenmiştir (Lyman, 1998). Ayrıca kamu okullarından uzak kalan öğrenci sosyalleşemediği için utangaç ve hatta pasif konuma düşmektedir (Aiex,1994). Çocuklarının iyi bir eğitim almaları için çalışan ve bu konuda

hiçbir yardımı esirgemeyen ebeveynler bütün kontrolleri kendileri üstlendikleri için çocuklar, bu sorumlulukları olgunlaşma dönemlerinde kendilerine bir yük olarak algılamaktadır (Lines, 1995).

Poulu Freire ise diyalogculuktan bahsetmişti eğitimi ve okulu düzeltmek için. Ezberciliğe değil ezilenlere yoğunlaşılması gerektiğini öne sürmüştü. Çünkü ona göre "Söz, diyaloğu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir. Onun içinde iki boyut buluruz. 'Düşünme' ve 'eylem'. Bu ikisi öylesine radikal bir etkileşimdir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa ötekisi dolayısıyla zarar görür. Aynı zamanda bir paraksis olmayan hiçbir söz yoktur" der (Freire, 2010;64). Yani aslında düşüncelerimiz eylemlerimizi oluştururken, eylemlerimiz düşüncelerimizi değiştirecek bir hal alabilir.

Freire'ye göre, insanlar ne tam cahildir ne de tam bilgindir. Onun için insanlar halen bildiklerinden daha fazlasını öğrenmeye çalışmalı, kendisini olmuş saymamalıdır. Eğitimin ve okulun da temel boyutu bu olmalı değil midir aslında. Sürekli gelişmek, değişmek, yetişmek…

Dialogculuk anlayışının eğitimde tamamen yerleşebilmesi için ilk olarak umut ve sevgi başı çekerken inanç ve güven de ona bütünlük kazandıran öğelerdir. Bunlar aslında sadece eğitim için değil hayatımızın her safhasında insan olma sürecinde bizimle olması gereken öğelerdir. Çünkü eğer okul gerekliyse ve oradaki insanları eğitecek kişiler öğretmenler olacaksa, tam da sevgi dolu, geleceğe ümitle bakan, öğrenmek ve öğretmek konusunda inancını hiç kaybetmemiş, geliştirici, yenilikçi, kendi alanındaki gelişmeleri takip eden, öğrencilere ezber bilgi değil bir rehber gibi yol gösterecek öğretmenlerin olduğu bir yer olmalıdır okul.

Ayrıca Freire kitabında (2010), insanın kendisini tanımasını, neyi isteyip neyi istemediğini bilmesini ve bunun aslında insanı hayvandan ayıran en önemli özellik olduğunu anlatır. Ona göre eğer insan kendini bilirse, neye ihtiyacı olduğunu

bilirse ancak kendini tamamlayabilir, ihtiyaçlarını geliştirebilir, sorgulayarak bulabilir.

Kitabında son olarak "Tarihin nesneleri olmayı tamamen durduramasak bile, tarihin özneleri olmamız gerek. Etkin katılımcılar ve gerçek özneler olarak biz, ancak kendi hayatlarımızı eleştirel olarak sürdürdüğümüz zaman tarihi yapabiliriz.", der.

Sonuç- Öneriler

Eğitimimizi ve eğitim sistemimizi tabi ki eleştireceğiz. Eleştireceğiz ki daha iyiye ve daha güzele ulaşabilelim. Daha güzele ulaşabilmemiz için en iyi kaynak ise tabi ki bizi yetiştiren öğretmenler ve öğretim ortamının en iyi şekilde hazırlanmış olması. Meslek seçimimizde, aile hayatımızda, yaşamımızın her alanında etkilidir öğretmenden alınan her şey. Okulsuz bir toplum değil okulla beraber, bazı konularda okula rağmen öğretmenler olarak kendimizi geliştirmeyi sürdürebilmek ve gelişime ayak uydurup öğrenciye göre davranabilmektir önemli olan.

Hepimiz sosyalleşmek için belirli ortamlara, alanlara gereksinim duyarız. İyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmak, hayatı tanımak için insanın ailesinden ayrı ama kontrollü olarak hazırlanmış yerlere ihtiyacı vardır. Tam da Montessori'nin dediği gibi: Çevresi düzenlenmiş bir özgür alan. Her şeyi okuyarak öğrenemeyeceğimiz de kesindir. Hayatta çoğu şey de yaşayarak öğrenilmektedir.

2020 yılı da Koronavirüs (Covid 19) pandemisi ile, küresel anlamda insanlığa daha önce bilmediği çok şey öğretti. Bir anda her şey gibi eğitim ve öğretimin de seyri değişti. Dünyada yaklaşık 1,6 milyar, ülkemizde ise bunun 25 milyonu kadar öğrenci eğitime ara vermek zorunda kaldı (Unesco, 2020b; Unesco, 2020a; Unicef, 2020). Bu pandemi süreci eğitimde artık okulların yeterli olamayacağını, başta internet olmak üzere, alternatif eğitim platformlarının, bu platformlara uygun yeni öğretim metotlarının geliştirilmesi mecburiyetini gündeme bomba gibi düşürdü.

Çağımız dijital bir çağ ve çocuklarımız da "Alfa Kuşağı" çocukları; yani 2010 yılından sonra doğmuş, ekranlara alışık "screen agers (ekran çağı çocukları)" diye adlandırılan kuşak. Bizim kuşağımız sosyalleşmeyi ön planda tutarken alfa kuşağı çocukları otonom (otomatik olarak kendini yöneten) robotlarla arkadaşlığa yönelecek. Daha ben merkezci, daha sabırsız, daha rahatına düşkün ve "benim dediğim olsun- benim sözüm dinlensin" psikolojisinde olan çocuklar olacak (Tarhan, 2019). Bu dönem çocuklarının dikkatini derse çekebilmek için, yeri gelecek 3 boyutlu ekranlar ve onları görmeyi sağlayacak gözlüklere fazlasıyla ihtiyaç duyulacak, bunların eksikliği de hissedilir hale gelecektir (Yılmaz, 2020). Dolayısıyla, okula da öğretime de eğitime de yeni bir bakış açısıyla yaklaşmanın, okullu toplumun "yeni normal" ini de değiştirmenin çoktan zamanının geldiğini gösterdi bugünler bize. Çözülmesi gereken problemimizin okullu mu okulsuz mu gibi iki boyutlu bir problem değil; artık çoktan çok boyutlu, çok yönlü bir hal aldığını yüzümüze vurmuş oldu.

Kaynakça

Aiex, N. K. (1994). Home Schooling and Socialization of Children. ERIC (The Educatıonal Resources İnformation Center) Diegest.ed372460

Aydın, İ. Pehlivan, Z. (2000). Ev Okulu Uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri Örneği Homeschooling. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 33(1).

Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2), 193-205.

Baker, C. (2013). *Zorunlu Eğitime Hayır. 4.basım* (Çev: Ayşegül Sönmezay). Ayrıntı yayınları.

Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Çınar, N. (2018). *Jhon Taylor Gatto, Eğitim: Bir kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasına Bir Yolculuk*, İstanbul: Endam Yayınları, 2016. Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 4(1), 391-399.

Danişman, Ş. (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1(2), 85-113.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi. 7. Basım* (Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar Ş. (2014). Öğretmen Kariyer Basamaklarından Uzman Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(49), 444.

Gatto, J. (2016). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasına Bir Yolculuk*. İstanbul: Endam Yayınları.

Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim Hayatı Okulsuzlaştırmak* (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu). Kalkedon Yayınları.

İnal, K. (2019). Bazı Paradigmalarda Eğitim Özgürlük İlişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(2), 795-820.

İnal, K. (2012). Alternatif Eğitimin/ Okulun Liberalleştirilmesi. Politik Eğitim Dergisi. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_20.pdf on 20.10.2020.

İllich, I. (2013). *Okulsuz Toplum (Çev. Mehmet Özay,2013).* İstanbul: Şule Yayınları.

Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Korkmaz, E. (2012). *Montessori metodu: Özgür Çocuklar İçin Eğitim 2. Baskı*. İstanbul: Algı Yayın.

Lyman, I. (1998). Home Schooling: Back to The Future? Cato Policy Analysis 294. Cato İnstitute Washington.

Lines, M.P. (1995). *Home Schooling*. ERİC No: ED381849 (The Educatıonal Resorces İnformation Center).

Nemer, K. M. (2002). Understudied Education Toward Building Homeschoolling Research Agenda National Center for the Study of Privatization in Education Teacher Collage, Colombia University.

Neill, S. (1990). *Bir Eğitim Mucizesi Summerhill Okulu, (Çev. Güler Dikmen Nalbantoğlu).* Yaprak Yayınları.

Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim (Çev. Ayşen Ekmekçi).* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şişman, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş. 5.Baskı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Tarhan, N. (2019). Dijital çağın Çocukları, TRT Vizyon Dergisi. https://www.nevzattarhan.com/dijital-cagin-cocuklari-alfa-kusagi.html on 25.10.2020.

Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim.* Ankara: Anı Yayınları.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Tösten, R., Elçiçek, Z. (2013). Alternatif Okullar Kapsamında Ev Okullarının Durumu. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 37-49.

Ülken, H. Z. (1955). *Sosyoloji problemleri*. İstanbul.

UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO.

https://en.unesco.org/covid19/educationresponse on 21.10.2020.

UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge on 21.10.2020.

UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education on 21.10.2020.

Yılmaz, E. (2020). https://www.bbnhaber.com/yazi/alfa-kusagi-ve-egitim-3 on 23.10.2020.

BÖLÜM IV

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE UYGULANAN ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR

Havva Tuğçe GÖKÇEN SAYGILI
(Orcid ID: 0000-0002-2517-992X)

Özet

Okul öncesi eğitimi, doğumdan itibaren ilköğretim yıllarının başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; okul öncesi dönemi çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel seviyeleri düzeyinde, nitelikli uyarıcı ve olanakları sağlayan; çocukların bütün gelişim alanlarını toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yön veren bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim çocukların gelişimi için en kritik dönemlerden biridir. Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır. Eğitimde olanakların önemi ve katkısı büyüktür. Çocukların bütün yönleri ile gelişimlerini desteklemelidir. Okul öncesi eğitim okullaşma oranlarını yüzde 80'in üzerine çıkaran ülkeler, yapılan yatırımların toplum için en yüksek getiriye sahip yatırımlar olduğunun farkına varan ülkelerdir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programının öğrencilere hangi yeterlikleri kazandırılması gerektiği tartışılmış, Okul öncesi eğitiminde uygulanan farklı öğrenim modellerinin amaçları, temel ilkeleri ve uygulanması hakkındaki bilgiler verilmiştir. Bir okul öncesi eğitim programıyla kazanılacak yaşantılar çocuğun kendini bütünüyle tanıması ve kabul etmesini, çocuğun çevresi ile dostluk kurmasını, ortaklık içinde olmasını, sosyalleşmesini, dil, müzik, hareket yoluyla etkileşim kurmasını sağlayabilmeli, motor becerileri, oldukça yönlü düşünme ve problem çözme becerilerini, estetik ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilmelidir. Nitelikli bilişsel uyarıcıların, varlıklı dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulmuş olduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılması çocuğun sağlıklı büyüyebilmesi, gelişim özelliklerine uygun ilerlemesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için gereklidir. Bu süreç için çocuğun sağlıklı bir aile ortamında büyümesi ve nitelikli bir okul öncesi eğitim almasıyla mümkündür. Çocuğun eğitiminden istenen sonucu alabilmesi aile ile okul arasında kurulan sıkı ve samimi işbirliği ile gerçekleştirildiği kabul görür.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, alternatif yaklaşımlar, tutumlar

ALTERNATIVE APPROACHES IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

Pre-school education is an educational process which comprises the childhood years that start from the birth of children and go up to the beginning of their primary school years, providing qualified stimuli and facilities that are suitable for personal traits and developmental levels of pre-school children whilst giving the best guidance in all developmental fields of children according to society's cultural values and norms. Preschool education is one of the most critical periods for children's development. The purpose of preschool education should be suitable for the developmental characteristics of the child. The importance and contribution of opportunities in education are great. It should support the development of children in all aspects. Countries that increase their schooling rates above %80 in preschool education are aware that they are making the best investment with the highest incomes for their societies. In this study, the competencies that preschool education programs should teach to students are discussed and information about the goals, basic principles, and application of different learning models applied in preschool education is given. Experiences gained by a preschool education program should allow children to recognize and accept themselves as a whole, to make friends and be in cooperation with their environments, to socialize, to interact by language, musical and movement skills and improve their problem solving, aesthetical and innovative skills besides multidirectional thinking and motor skills. The creation of an environment that supports the independence of the child and consists of qualified cognitive stimulants, rich language interactions, positive emotional and social experiences is essential for the child to grow up healthy, progress, and to develop positive attitudes towards learning. This process is only possible with a healthy family environment and a qualified preschool education. It is accepted that the child's ability to get the desired result from the education is carried out with the close and sincere cooperation established between the family and the school.

Keywords: Preschool education, alternative approaches, attitudes

Giriş

Çocukluk yıllarını içine alan, doğumdan ilkokul başlangıcına kadar olan süreyi kapsayan döneme okul öncesi dönemi denir. Okul öncesi eğitim bu yaş grubunda yer alan çocukların bireysel gereksinim ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin ve nitelikli uyarıcılı ortam olanakları sağlayan; bu dönem çocukların gelişimlerini toplumun benimsediği değerler ve kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim sürecidir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine bağlı olarak okul öncesi eğitimin amaçları bulunmaktadır. Çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimi desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, nispeten şartları elverişsiz ortamdan gelen çocuklar ile ortak yetiştirme ortamı sağlamak, anadilimiz Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

0-6 yaş gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Gelişimin en hızlı seyrettiği bu dönemde okul öncesi eğitimi büyük önem taşır. Çocuklar erken dönemde tanıştıkları okul öncesi eğitim ile doğuştan getirdikleri potansiyeli en üst seviyeye çıkarırlar. Çocukların erken yaştan itibaren almış olduğu eğitim onların geleceğini olumlu ve olumsuz yönde belirler.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarının öğrenilmesi eğitim programlarında değişikliklere sebep olmuştur. Bireyi bütün yönleri ile ele alan çağdaş eğitim anlayışının eğitim programına kazandırdıkları yeniliklerden en önemlileri bireyin kendisini bütün yönleriyle tanıması, bireyin gelişimsel olarak desteklenmesi olmuştur. Ebeveynler ile işbirliği içerisinde olmak çocukların bütün yönleri ile gelişimi açısından önem taşır. Çocuğun eğitiminden istenilen sonucu alabilmesi, ancak okul aile işbirliği ile gerçekleştiği kabul görür. Bir çocuğun eğitimi sadece sınava hazırlık olarak algılanmamalıdır. Çocuğun sosyal, duygusal,

bedensel, ahlaki ihtiyaçlarının karşılanması da eğitimin önemli parçalarındandır.

Çocukların eğitiminde farklı sistemleri ve uygulamaları içeren yaklaşımlar yer almaktadır. Her yaklaşım kendi içinde farklı yapılanma sistemi içerisindedir. Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar çocuğu merkeze almaktadır. Hiçbir çocuk yeterince başarı gösteremediği için gözden çıkarılabilecek varlık değildir. Farklı yaklaşımları benimseyen eğitim kurumları artış gösterdikçe eğitim kalitesi ve ailelerin beklentileri değişim göstermektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve İlkeleri

Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan, zorunlu eğitim dönemine kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve becerileri göz önüne alınarak uygulanır. Okul öncesi eğitimi, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine karşı güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin aktif olduğu sistemli bir eğitim diye tanımlayabiliriz (Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Kitapçığı, 2013).

Zihinsel gelişimin 17 yaşına kadar %50´sinin dört yaşına kadar, yüzde 30´unun dört yaşından sekiz yaşına kadar, yüzde 20´sinin ise 8-17 yaşlarında tamamlandığını düşünürsek, 0-6 yaşlar için, çocuğun gelişiminin hızla ilerlediği yıllar diyebiliriz. Bu yıllarda temeli atılan beden gelişiminin ve kişilik gelişiminin ileri dönemlerde aynı yönde gelişme şansı çok yüksektir. Bu yüzden çocuğun bütünsel olarak sağlıklı birey olması açısından okul öncesi dönemde alınan eğitime önem verilmelidir. Ayrıca çocuğun okul öncesi yıllarda aldığı eğitim ve kazandığı deneyimlerin, ileri dönemlerdeki öğrenme yeteneği ve akademik başarısıyla ilişkisi olduğu görülmüştür (Tekiner, 1997).

Yaşadığımız dönemde aile bireylerinin çalışması, açık oyun alanlarının azlığı gibi pek çok nedenlerle küçük çocukların bakımı,

beslenmesi, eğitimi, yeteri kadar bilgili olmayan kişilerle ya da anneanne ve babaanne tarafından sürdürülmeye çalışılmaktadır. Çocuklar evde bakımını üstelenen kişiler tarafından ne kadar iyi bakılırsa bakılsın ne kadar çok sevilirse sevilsin; sosyal gelişimini gerçekleştirebileceği açık oyun alanlarına, arkadaş gruplarına, evde kendisine sağlanamayan eğitim imkânlarına ulaşmaya ve düzenli bir eğitim sürecine katılabilmesi için ailenin dışında eğitimcilere ihtiyacı vardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının ilkeleri nedir? (Zenbat, 1998).

- Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil alanları yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamını sağlamak,
- Dilin gelişmesine ve doğru kullanılmasına imkânlar sağlamak,
- Öz bakım becerileri (temizlik, giyinme vb.) kazandırmak, Bedensel becerilerini geliştirmek,
- Kendi ayaklarının üzerinde durabilen, bağımsız bir birey olabilmesi için destek olmak,
- Yaratıcı yönlerini ve ilgi alanlarını ortaya çıkarmak,
- Oyun oynama ve arkadaşlık ihtiyacını gidermek,
- Zorunlu eğitime hazırlamak,
- Okul öncesi dönem, eğitim yaşamının temelidir. Okul öncesi dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Tüm yaş gruplarının genel gelişim özellikleri okul öncesi yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; fakat her çocuğun birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi birtakım temel ilkelere dayanmaktadır (MEB,2013).

Bu ilkeler şunlardır:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.

- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve etkili konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendisine saygı ve güven duymasını sağlamalı; çocuğa öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.
- Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Aile

Çocukların keşfederek öğrenme için doğal bir yönelimleri vardır. Öğrenme oldukça erken yaşlarda başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir. Çocuklar doğdukları ilk andan itibaren, hemen hemen okula başlamadan fazlaca öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir arzu duyarlar. Çevrelerinde yaşanan olayları aktif bir şekilde keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönem kritik bir dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, toplumsal ve duygusal gelişimi için sağlam bir temel oluşturur. Çocuklar okul öncesi dönemde hızla büyür ve olgunlaşırlar. Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin yolu açılmış olur. Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem süresince beslenmesine özen göstermeli, zengin uyarıcı içeren çevre ilişkilerinde bulunmalı ve çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulmalıdır.

Çevre, kadar zengin ve kaliteli uyaranlar ile hazırlanmış olursa çocuk o kadar nitelikli gelişir ve hızla öğrenir. Ancak çocuğun ilk yıllarını uyaranların yetersiz olduğu, duygusal ve fizyolojik desteğin yeterli sunulmadığı ve yeni öğrenme fırsatlarının oluşturulmadığı bir çevrede geçirmesi çocuğun beyin gelişimini olumsuz yönde etkiler. Bu durum ise çocuğun dil, bilişsel, motor, toplumsal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler ve davranış problemleri görülmesine yol açar. Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi yeteneklerine karşı geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi

kabiliyetlerine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşaması ile ilişkilidir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması tüm eğitim hayatını etkileyerek problemler yaşamasına neden olabilir. Öz değer düşüklüğü, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı göstermek ve daha fazla davranış sorunu sergilemek olumsuz deneyimlerden bazılarıdır. Çocuğun sağlıklı bir halde büyüyebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, dil etkileşimlerinin, toplumsal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına gereksinim vardır. Bu ise ancak nitelikli bir okul öncesi eğitim ve sağlıklı bir aile ortamı ile mümkündür (Meb, 2013).

Anne-babanın tutumları çocuk için rol modeli oluşturmakta ve bu konum çocuğun yaşamında önemli etki göstermektedir. Çocuk, büyüme çağında ebeveyni ile özdeşim kurarak, kişiliğinin ve karakterinin temellerini meydana getirmeye başlar. Ebeveyn tutumlarıyla özdeşim kuran çocuk, ebeveynleri ile benzer tutumları sergilemeye başlar ve bu durum yaşamını tümüyle etkiler. Çocuğun da kendisiyle barışık bir birey haline gelmesinde ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri sağlıklı tutum, en önemli etkenlerden biri olarak sayılabilir. Aksi durum ise kendisini sevmeyen, kendisiyle barışık olmayan ve toplumun başına sorun olan bireylerin toplumdaki sayısının artması sonucunu doğurur (Kaya & Bozaslan, 2012).

Derslerde, kendisinden istenileni yerine getiren, puanlarını yüksek tutan, ders emek harcama niteliği ile öne çıkan öğrenci bilimsel niteliği olan olarak başarılıdır. Akademik başarı gösteren öğrenci, bu özelliğiyle sürekli ön planda tutulur. Akademik başarısı yüksek öğrenci, kendisini değerli ve kıymetli hisseder ve sosyal kabullenme açısından avantajlı bir duruma gelebilir. Bunun zıddı olarak, bilimsel niteliği olan başarısı düşük

öğrenci, kendini değersiz ve önemsiz hisseder. Sosyal bir varlık olarak kabullenme güçlükleri yaşayabilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Aile tutumları sosyal kaygının oluşmasına sebeptir ya da engeldir. Örneğin; olumlu bir ebeveyn tutumuna sahip aile ortamında yetişen bireyler toplumsal kaygıdan uzak olarak yetişeceklerinden problemlerini faal ve akılcı bir halde çözme kabiliyetine sahip olacaktır. Akademik başarıya ulaşma konusunda da yetkin bir özelliğe sahip olacaklardır. Aksi durumda ise sorunlarını çözemeyen, sürekli olarak toplumsal endişe taşıyan ve kendini ifade edememesi sebebiyle de bilimsel niteliği olan başarıyı yakalayamayan bireylerin varlığı gündeme gelecektir (Kaya ve Bozaslan, 2012).

Otoriter Anne Baba Tutumları

Çocuğu kendi beklentilerine ve hayallerine uygun yetiştirme arzusunda ve isteğinde olan anne babalar bu amaca ulaşmak için çocuğuna katı, otoriter bir tutum içinde davranırlar. Ebeveynler tarafınca bu duruma maruz bırakılan çocuklar; aşağılık duygusu içinde olurlar. Sosyal olarak, çekingen, utangaç, içine kapanık, hata yapmaktan korkan, aşırı hassasiyet gösteren, kendisine güven duymayan karakter yapısına sahip olurlar (Kaya ve Bozaslan, 2012).

Aşırı Koruyucu Anne Babalar

Çocuklarına çok sayıda kural koyan anne babalar, sürekli olarak çocuğun başına kötü bir şey gelecek korkusuyla yaşarlar. Aşırı koruma tavırları nedeniyle bu tür ebeveynler çocuğa kendini gerçekleştirme fırsatı tanımazlar. Bu çocuklar kendi kendilerine yetemeyen, çevresindeki kişilere bağımlı, kendine güveni olmayan benlik yapısına sahip olurlar (Aydın, 2009).

Koruyucu/ İstekçi Anne Baba Tutumu

Anne babalar çocukları aşırı korur ve denetlerler. Çocukların yapabileceği çoğu şey ebeveyn tarafından yapılır ve böylece çocukların deneyerek öğrenmelerinin önüne geçilmiş

olunur. Her konuda gereğinden fazla müdahale edilerek, çocuklarının kendilerine yeter hale gelmelerine ve kendilerine güvenmeyi öğrenmelerine engel olunur (Navaro,1989). Böylece kendi başına karar veremeyen, bağımlı çocuklar yetiştirilir (Çağdaş, 2004).

Demokratik Tutum

Bu tür ailelerde çocuk yetiştirmede akılcı ve demokratik bir yaklaşım izlenir, hem ebeveynin hem de çocuğun hakları dikkate alınır. Olumlu ve sağlıklı aile tutumu sevgiyi ve eğitimdeki disiplini dengeli bir halde barındıran ve çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayan tutumdur. Tutarlı, esnek, ceza kadar ödülü de barındıran disiplin, çocuğa istenilen huy ve alışkanlıkları öğretir (Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Kitapçığı, 2013).

Eski eğitim sistemini yerini yenilenen öğrenim sistemine bırakması eğitim programlarında değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerle yeni eğitim programları bireyi bir bütün olarak ele alıp, bireyi bütün yönleriyle kendisini tanımasını sağlaması ve bireye bütünsel olarak yardımcı vermesi, yenilenmiş eğitim anlayışının programlarına kazandırdığı yeniliklerden olmuştur. Bu programda ele alınan temel özelikler kapsamı anlayışından bir diğeri de öğretim kurumlarının çocukların bütünsel gelişimi bakımından ebeveynlerle ortaklaşa iş arasında olmasını gerektiren anlayışlardır.

Çocuğun eğitiminden istenen sonucu alabilmesi, ancak aile ile eğitim kurumunun ortaklaşa iş ile gerçekleştirildiği kabul görmektedir. Eğitim demek çocuğu iş sahibi yapmak ve sınavlara hazır hale getirmek değildir. Özgüveni yüksek, kendi kendine yeten, girişken, sorumluluk sahibi, sorgulayan, araştıran ve kurallara uyulması ya da uyulmaması gerektiğinin farkında olan, gerekli yerlerde hakkını arayan, gerektiğinde itiraz edebilen, liderlik özelliklerine sahip, kendisi ve çevresi ile barışık bir insan yetiştirmeyi amaç edinen eğitim dönemi ile aileler ve çocuklar öğrenimden istendik sonuçları alabilirler.

Aile bireylerinin iş yaşamına katılması ile beraber çocukların eğitimi kreş, gündüz bakım evleri, anaokulu şeklinde öğrenim kurumları tarafından yerine getirilmekte ve ailenin çocuk üzerindeki etkileri azalmaktadır. Bu formal öğrenim kurumları artış gösterdikçe eğitim kalitesi ve ailelerin beklentileri de aynı oranda değişim göstermektedir (Fidan, 2012).

Dünyada Okul öncesi Eğitimin Zorunlu Olduğu Ülkeler

Norveç'te ilk gündüz bakımevi 1837 senesinde açılmıştır. Günümüzde farklı sosyoekonomik düzeydeki aileler için 3 değişik tip (değişik sürelerle açıklar, ancak bakım veya hem bakım hem tahsil amaçlı olabilmektedirler) gündüz bakım kurumları vardır. Bu kurumlar Çocuk ve Aile İşleri Bakanlığına bağlıdır. Çocukları gerçek yaşama hazırlayıcı oyunlar, serbest yaratıcı etkinlikler ön plandadır (Güney, S.Y., 2009).

Kanada'da okul öncesi eğitim altı yaşına kadar olan çocukları kapsar. Bu eğitim kurumları kamuya bağlıdır. Burada eğitim ücretsizdir. Okul öncesi eğitim müesseselerinin yönetimi mahalli yönetimler tarafınca sağlanmakla beraber, ülke genelinde beş yaşına kadar zorunluluk yoktur, bu sorumluluk eyaletlere bırakılmıştır. Ancak okul öncesi tahsil beş yaşından sonra ilköğretimin bir parçası olarak kabul edilir (www.Ibe.Unesco.Org). Bu ülkede dört tip müessese vardır; tipik kreş ve gündüz bakımevi, ailede günlük bakım, tam günlük anaokulu ve lisanslı aile günlük bakımı. Kanada çift dile sahip çocuklar arasında özel programlar düzenlenmekte ve uygulamaktadır.

Japonya'da okul öncesi eğitim, eğitim bakanlığının nezaretindeki anaokullarında üç-beş yaş arasındaki küçüklere verilen eğitimle sağlanır (MEXT, 2003; MEXT, 2004; Akt: Ekinci, 2010. Öğrenciler bu okullarda geleneksel tarzda, diz üzeri ve yerde otururak aktivitelere katılmakta ve okul içinde uygulanan geleneksel yaşama uyum sağlamaktadırlar. Okulda programın temel alanları olarak sağlık, sosyal hayat, tabiat, dil, müzik ve sanat etkinlikleri sayılabilir. Okullarda oyuncaklar, eğitici oyun

kartları, spor malzemeleri, resimli ve amaçlara uygun çok sayıda kitap ve olabildiğince zengin materyal bulunmakta, çocuğun oyunla sosyalleşmesine ve kurallara uymasına yönelik etkinlikler yapılmaktadır (MEXT, 2004; Akt: Ekinci, 2010).

Çin Halk Cumhuriyeti, nüfusu yüksek bir ülke olduğundan 0 – 6 yaş arasındaki çocukların sayısı da 200 milyon civarındadır. Ancak – 25'i okul öncesi öğrenime devam edebilmektedir. Bu oran kentlerde ` – 70 olurken kırsal kesimde – 30 oranındadır. Bu ülkede okul öncesi öğrenim hizmeti veren üç tür kurum bulunmaktadır; yuva, anaokulu ve anasınıfı. Bunlar hükümet, enstitüler ya da özel sektör tarafından yönetilmektedir. Genellikle yarım gün hizmet veren anasınıfları ilkokullara bağlıdır ve bilgiyi ön planda tutan bilimsel niteliği olan amaçlı okul öncesi öğrenim kurumlarıdır. Öğretmenler öğretmen okullarından yetişmektedirler. Bu ülkedeki okul öncesi eğtim kuruluşlarında ahlâk eğitimi ve aile eğitiminin önemli bir yeri vardır (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Hong Kong'da devletin özel idarî bölümünün eğitim dairesi, okul öncesi öğrenim kurumlarının genel eğitsel kalitesinden sorumluyken toplumsal rahatlık dairesi bu kurumların devlet standardına uyma durumunu denetlemektedir. Okul öncesi tahsil kurumları kreş (0 – 2 y.) ve gündüz bakımevi (2 – 6 y.) diye ikiye ayrılmaktadır. Ayrıca 3 – 6 yaş arasındaki çocuklar Hong Kong'daki anaokullarına devam edebilmektedirler. Öğretmenlerden biri başöğretmen diğerleri yardımcı öğretmen olarak çalışmaktadır. Başöğretmen olmak için bir senelik yarı zamanlı bir eğitim programından geçmek gerekmektedir (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Almanya'da anaokulları 1840'lı yıllarda görülmeye başlanmış, reel bir okul öncesi eğitim anlayışı ise Frobel ile beraber yaygınlaşmıştır. 6 yaşla beraber mecbur eğitim başlamaktadır. Doğu Almanya ile Batı Almanya birleştikten sonrasında doğudaki merkeziyetçi sistemin yerini batı sistemi

almıştır. Kurumlar günlük bakımevleri (0 – 3 y.), anaokulları (3 – 6 y.), tam gün anaokulları (0 –12 y.), 5 yaş grubu çocuklar için ilkokullar içerisindeki anasınıfları, aile bakım merkezleri (0– 3 y.) ve engelli çocuklar için hususi anaokulları benzer biçimde gruplandırılmaktadır. Öğretmenler meslekî yüksekokulu veya üniversite mezunudurlar (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

İngiltere de okul öncesi eğitim hizmeti, resmî kurumlar, gönüllü kuruluşlar ve özel sektör tarafınca verilir. Resmî kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumları ücretsizdir. Diğerlerinde ise verilen hizmete ve ailenin durumuna göre ücret alınır. Bu kurumlar oldukça çeşitli yapılarda oluşmuştur. Anaokulları, ana sınıfları gündüz bakımevleri, oyun grupları, birleşik okul öncesi merkezleri, aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi. İngiltere, oyuncak kütüphanelerinin en yaygın olduğu ülkedir. Ülkede okula başlama yaşı 5'tir. Öğretmenler dört senelik üniversite ya da yüksekokul mezunudur (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Hindistan'da okul öncesi eğitim, devlet ve gönüllü sektör tarafından günlük bakım, kreş ve anaokulları ile gezici kreşler aracılığıyla gerçekleştirilir. Ancak şehirlerin yoksul varoşlarında yaşayan, tarım ve ev işlerinde çalışmak zorunda kalan, kırsal kesimde yaşayan, geçici mevsimlik işçilerin çocuğu olan küçük çocuklar bu eğitimden yeterince yararlanamamaktadır. Üst sınıflara hizmet eden kurumlar dışındaki özel okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun anadili kullanılır (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Amerika'da ulusal bir müfredat programı olmadığı için genel amaçlar belirlenmiştir. Her eyalet kendi sistemini oluşturmuştur. Küçük çocukların eğitimi ile ilgili vakıf veya birliklerin geliştirdiği programlar kullanılmaktadır (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Finlandiya'da da zorunlu okula başlama yaşı 7'dir. Öğretmenlerin üniversite mezunu olması gerekmektedir. Merkezî, bölgesel ve yerel yönetimler eğitim çalışmalarını yönetir (Oktay, Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi, 2003).

Oktay'ın (2003, s. 24-31) Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaştırma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı" Raporundan aktardıklarına göre, dünyadaki okul öncesi eğitim ile ilgili bilgiler; Genelde çeşitli ülkelerde çocukları kurumlarda eğitmeyi amaçlayan birimler, eğitim sistemlerinin yapısı içinde yer almaktadır. Bunlarda ülkelere göre, anaokulları, anasınıfları, hazırlık sınıfları (ilkokula bağlı), gündüz bakım evleri, birleşik okul öncesi merkezler, çocuk bakım merkezleri ve oyun grupları vb. Oldukça çeşitli isimler altında görev yapmaktadırlar. Buna karşılık gerek evde gerekse kurumda anne – babayı tek başına veya çocuğuyla birlikte eğiten programlar, alternatif okul öncesi programlar olarak yetişkin eğitimi programları içinde yer almaktadır (Commision, School Education in the European Union, 1995).

Okul Öncesi Dönemde Alternatif Eğitim Yaklaşımları

Montessori Eğitim Yaklaşımı

Montessori eğitimi 1870'te İtalya'da doğan Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. Montessori, yöntemi ilk olarak 1906 yılında açılan Çocuklar Evi (Casa dei Bambini) ile uygulamaya koymuştur. Montessori çocukluk dönemini kendine özgü özellikleri olan bir evre olarak görmesi nedeniyle kendine has bir yöntem ortaya koymuştur. Temelinde bireysel eğitim yer alan Montessori eğitiminin amacı, özgürlük sunmak, çocuğa zengin uyarıcılı ve gelişimini destekleyen en uygun çevreyi hazırlamaktır. Bu yaklaşım sayesinde çocuklar seçim yapma özgürlüğü kazanmakta, hangi materyalleri kullanacağını seçerken, neyi nasıl yapacağına kendisi karar vermekte bu eğitimle metabiliş, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerine yönelik kazanımlar elde edilmektedir (Temel, 1999).

Montessori eğitim yaklaşımının temelinde emici zihin ilkesi yer almaktadır. Emici zihin çocuğun zihinsel faaliyetlerini ortaya çıkarmayı amaçlar. Çocuğa zengin uyarıcılı hazırlanmış bir çevre ve bu çevreyi keşfedebilmesi için Montessori materyalleri verilir. Bu materyaller yardımıyla çocuğun gelişimi desteklenir. Materyaller çocukların uzanabileceği ve görebileceği biçimde, basitten zora, somuttan soyuta aşamalı bir halde düzenlenmiş ve çocuğun hata kontrolü yapmasına imkan sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Böylece öğretmen çocuğun hatasını söylememekte çocuk öğrenmelerini kendisi keşfetmektedir (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2009). Öğretmen, Montessori eğitimi sırasında çocukların kendi başlarına keşfetme özgürlüğü tanımasına imkân sunarken, birbirlerine yardım etmeleri için çocuklara rehberlik eder. (Tuckman, 1991).

Montessori sınıfları karma yaş sistemi ile oluşturulmaktadır. Küçük çocuklar materyalleri ilk kullanmaya başladığında kendisinden yaşça büyük ve deneyimli çocuklardan öğrenme imkânı bulabilmektedir. Zaman geçtikçe çocuklar bu materyalleri kullanarak tecrübe kazanmaktadır (Köksal Akyol, 2005).

Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri etkinlikleri, duyu eğitimi etkinlikleri, matematik etkinlikleri, dil geliştirici etkinlikler, kozmik tahsil etkinlikleri (evrensel öğrenme etkinlikleri) olmak üzere beş ana etkinlik alanı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ayrıca Montessori eğitimi ilave edilerek programlar zenginleştirilebilir.

İlk Yıllar Eğitim Programı – PYP

İlk Yıllar Programı (PYP) 3-12 yaş arasındaki çocuklar için anlamlı, ilgi çekici ve onların zorluklarla baş etmelerine imkân sağlayan eğitim programıdır. PYP'de sadece bilginin değil akademik kavram, yetenek ve tutumların da geliştirilmesi öngörülmektedir.

PYP'nin amacı uluslararası bilince sahip, ömür boyu öğrenmeyi kendine ilke edinmiş bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu amaçlara ulaşmak için belirli şahsi özellikler belirlenmiştir. PYP'de öğrenen profili olarak adlandırılan bu özellikler; araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, yazışma kuran, ilkeli, açık görüşlü, duyarlı, risk alan, dengeli ve dönüşümlü düşünebilen olarak anlatım edilmiştir (IBO, 2007).

Küçük çocuklar en önemli bilgileri kendilerine söylendiğinde değil, diğer çocuklarla canlandırırken ve fizyolojik çevreyle etkileşim halindeyken kendi kendilerine yapılandırarak öğrenirler. Bu öğrenme anlayışı PYP müfredat modelinde; Vygotsky, Bruner ve Gardner benzer biçimde kuramcıların emek harcamaları temel alınarak "kişinin mevcut bilgi ile yeni bilgi içinde bağlantı kurması ile yakaladığı anlam" olarak açıklanmaktadır (Haktanır, 2011).

Çocukların süreç içinde öğrendiklerini anlamlandırması için düzenli sorgulama becerisine sahip olmaları desteklenmektedir. Bireysel veya kolektif, küçük veya büyük grup emek harcamaları ile sorgulama eylemi farklı boyutlarda gerçekleştirilmektedir (IBO, 2007).

Ancak çocukların programda belirtilen temaları sorgulamaları ve araştırmaları sonucunda gerçekleşebileceği savunulmaktadır (IBO, 2007; Twigg, 2010). Okul öncesi eğitim öğretmenleri, PYP uygulamaları ile çocukların ilgilerini desteklemeye, özsaygılarını ve özgüvenlerini güçlendirmeye, gelişim alanlarını desteklemeye yönlendirilmektedir. Program, çocukların doğuştan gelen merak duygularını göz önüne alarak, onların etkin bir biçimde araştıran-sorgulayan ve ömür boyu öğrenen bireyler olmaları için önemli ölçüde destek veren bir çerçeve sağlamaktadır (IBO, 2007). PYP, açık uçlu sorulardan ve birbiriyle bağlantısı olan üç öğeden oluşmaktadır.

Bu sorular;

1. Ne öğrenmek istiyoruz?

2. En iyi nasıl öğreniriz?

3. Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz? Şeklindedir.

Okulun, bir öğrenen toplumu olduğu düşüncesiyle hazırlanan programda ifadeler yerine, "biz" terimi kullanılmaktadır.

Çocukların kendi kültürlerinin yanında diğer kültürleri de tanımalarına yardımcı olan, daha barışçıl bir dünyada yaşamayı sağlayacak kişisel değerleri ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bir program olmasının, PYP'nin üstün yönü olduğu vurgulanmıştır. IBO'nun temele aldığı felsefe, küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmelerinin yeterli olmayacağını, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini de bilmeyi gerektirdiğini öne sürmektedir. Kendi yaşamış olduğu coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarıya ulaşmış olmalarının zor olacağı belirtilmektedir (Uçar, 2008).

GEMS Eğitim Yaklaşımı

Great Explorations in Math and Science (GEMS), öğrencilere fen ve matematiği erken yaşlarda keyifli etkinlikleriyle sevdirmeyi amaçlayan, bilimin tüm süreçlerini etken öğrenme yoluyla yaşamalarına imkân veren kaliteli ve esnek bir ders programıdır. GEMS programındaki etkinliklerin amacı öğrencileri gözlem yapma ve tecrübe kazanmaya yöneltmektir. Gems ancak fen ve matematik etkinliği değildir. Program esnek, çocuklar aktiftir. Gözetimli keşif yöntemi kullanılmaktadır. Doğrudan katılımlı etkinlikleri içerir. Okul öncesi çocuklarını ilmi kavramlara oyun aracılığı ile götürür. Çocuklar bu sayede matematik şeklinde genellikle ön yargılı davranılan derslere karşı ekonomiklik geliştirirler.

Öğretim programlarının hepsi bir bilim görüşünü anlatır ve bu görüş üzerine temellerini kurar. GEMS etkinlikleri de ilk olarak "sorgulama" ile başladığı için bilimin bir sorgulama olduğu

mesajını öğrencilere iletir. Sorguyla başlayıp ekip halinde ilerlemeyi sağlamış olduğu için de bilimin "ortak bir girişim" bulunduğunu yansıtır. Öğrencilerin işbirliği ile çevrede olan biteni anlamlandırma yoluna iletilmesi ile ise "dünyanın anlamını bulmak" görüşünü yansıtır (GEMS Program Yaklaşımları, 2012).

Gems eğitiminde ne kadar iyi ve çok soru sorulursa o kadar amaca hizmet edilmiş olunur. Sorular aracılığı ile sınıftaki deneyimler geribildirim olarak gelir. Öğretmenin sordurulmuş olduğu hep aynı tip sorular hep aynı tip çocuk yetiştirme demektir. Çocuk iyi sorular sorabiliyorsa öğrenmiş kabul edilir. Sorulara net cevaplar verilmemeli yönlendirici sorularla güçlüklerle karşılaşması sağlanmalıdır. Bir çocuk sessiz kalıyor ve soru sormuyorsa sorun var kabul edilir. Öğretmen kendisi sorgulamalı yanlış giden sorunu gidermelidir. "Bu iyi bir soru sen ne düşünüyorsun? Böyle olmasaydı ne olurdu? Gibi sorular ile düşündürme sağlanmalıdır. Öğretmenin sorması gereken soru çeşitleri:

1. Şekil- Yapı (Form) Soruları
2. İşlevsel Sorular
3. Neden- Sonuç Soruları
4. Değişim- Yenilik Soruları
5. Bakış Açısı- Perspektif Soruları
6. Sorumluluk Soruları
7. Dönüşümlü Düşünce-Yansıma Soruları (Owen, 2017).

Bu yol öğrencilerin prensip ve kavramları daha kalıcı olarak öğrenmelerini hedefler. Gems etkinlikleri genellikle grup çalışması benzer biçimde yapılmaktadır.

Eğitimde Sistemsel Düşünme Yaklaşımı

Eğitimde sistem düşüncesi, detaylara odaklanmak yerine bir olayın, durumun bütünü ve ilişki sistemini görmeyi sağlayan

bir bakış açısıdır. Bütün bağımsız bir varoluşa sahiptir. Sistem Dinamikleri, düşünmenin dili gibidir. Bir lisan şeklinde sıra sıra, önceki öğrenmenin üzerine bir şeyler daha koyarak, sarmal bir şekilde, ilişkiler kurarak, öğrenilir. Çocuktan yetişkine, her yaş grubu tarafınca kullanılabilir (Sezen, 2007).

Sistem düşünürü, zaman boyunca değişiklik grafiği, stoklar, çıkarım merdivenleri benzer biçimde araçlar kullanarak örüntü ve eğilimleri kaydeder ve gözlemler. Grafikler, sistemin yapısını ve ögelerin birbirine bağımlılığını görmeyi kolaylaştırır. Dinamik sistemler zaman boyunca devamlı değişir. Bu nedenle, sistem düşünürü, sistemin istenen neticeleri üretmeyi sürdürmesi için, sistemin davranışlarını devamlı izler, değerlendirir ve gerektiğinde önlem alır.

Bireyin, çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerin gelişimine bilişsel gelişim denir. Bilişsel gelişim dönemini Piaget 4 ana başlığa ayırmıştır. Bu dönemler Duyu – Motor dönem, İşlem Öncesi dönem, Somut İşlemler süreci, Soyut İşlemler aşaması olarak yaşlara göre ayrılmaktadır. Piaget'e nazaran tüm evlatların bu gelişim aşamalarından sırasıyla geçerek ilerlemesi gerekmektedir. Çocuklar bir gelişim periyodunu atlayarak diğerine geçemezler. Çocukların açınma dönemlerine girme ve tamamlama yaşları bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Ancak bazı insanlar, erişkin olmalarına rağmen gereksinim duymadıkları veya kullanmaları gerekmediği için soyut düşünme becerisi geliştiremezler, somut düşünme döneminde kalırlar (Özer,2016).

Bireyin fizyolojik değişimlerini ve bilişsel değişimlerini tamamlamaları bir müddet almaktadır. Bilişsel değişim süreci somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişi kapsamaktadır. Bu gelişimsel süreç bütün bireyler için tek bir kural olmadığı için her birey "soyut düşünebilme" becerisini farklı yaşlarda ve farklı zamanda kazanabilmektedir. Bilimsel düşünme, neden sonuç ilişkileri kurma, akıl yürütme ve problem çözme becerileri bu son

dönemde gelişiyor. 2003 yılında yapılan bir çalışma var. Buna göre 14 yaşına gelen gençlerin sadece 4'ü soyut düşünebiliyor. Yetişkinlerde bu sayı 5'e kadar çıkıyor. Yetişkinlerle yapılan çalışmanın üniversite öğrencilerine olduğuna dikkate çekmek gerekir (Guillaume, 1999).

Sistem düşüncesi, sistem araçları kullanılarak soyut düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında UNICEF ile birlikte hazırladığı okul öncesi eğitim programının içinde bilişsel gelişimle ilgili kazanım hedefleri bulunmaktadır. Hedefler arasında örüntü oluşturma, parça-tüm ilişkisi, kolay toplama çıkarma, neden sonuç ilişkisi kurma, grafik hazırlama şeklinde soyut düşünme becerilerine yönelik kazanımlar da bulunmaktadır.

Reggio Emillia Eğitim Yaklaşımı

Reggio Emilia Yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi'nin görüşü Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşlerinden oluşmuş toplumsal bir yapısalcılık yansıtmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise; deneyler ile yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çocuklar aşaması ile araştırma, üretme ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçmektedirler. Burada resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi birçok simgesel yolla kendilerini anlatma imkânı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin "çocuğun yüz dili" ismini verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili anlatmaktadır. Çocuk problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta, öğretmen ise bu sırada ona destek olmaktadır. Bazen çizim veya fikirler yine gözden geçirilip düzeltilmektedir (Temel, 1999).

Reggio Emilia yaklaşımında mekân oldukça önemlidir. Bu yaklaşım için mekân "öğretmenin kendisi" ifadesi kullanılmaktadır. Ancak, sadece fiziki çevrenin değil toplumsal çevrenin de eğitim için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle Reggio Emilia okullarında toplumsal alışverişi sağlamak,

deneyimlemek amacıyla büyük bir alan bulunmaktadır. Sınıflar büyük alanın çevresinde düzenlenmiştir. Çocuklar ve yetişkinler bir eğitim gününde bu alandan geçmek zorundadırlar. Toplumsal alışverişi sağlayan bu alanlara "Piazza" adı verilmektedir. Piazzalar, her sınıf kapısının açıldığı orta alandır. Piazzalar yetişkinler ve çocuklar arasındaki toplumsal alışverişi deneyimlemek amacıyla bütün çocuklar ve öğretmenlerin birlikte bulunabilecekleri bir yerdir (Temel, 1999).

Öğretmen her çocuğun alanının olacağı biçimde hareket etmesi ve bilgiyi yapılandırması için ortam ve olanak sağlamaktadır. Reggio Emilia okullarında programlar ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Öğretmenler bilgiyi doğrudan veren değil, proje ve etkinlikleri yönlendirecek olan hipotezleri ve amaçları genel hatlarıyla belirlemekte ve gerekli hazırlıkları yapmaktadırlar. Planlamalar oldukça kaynaklar, yöntemler, materyaller ve eğitim ortamı üzerine odaklanmıştır. Farklı yöntemlerin kullanıldığı proje tarzı etkinlikler tercih edilmektedir. Proje sırasında çocukların süreçleri ile yetişkinlerin süreçleri arasındaki etkileşime odaklanılmalıdır. Programın stratejisi devamlı araştırma üzerine kurulmuştur (Temel, 1999).

Waldorf Eğitim Yaklaşımı

Çocuğun tam bilgiye ulaşması için düşünerek, hissederek ve yaparak bütünsel düşünmeyi öğretmek waldorf eğitiminin amacıdır. Bu amaçları sağlamak için öncelikli olarak sosyal gelişim desteklenmelidir. Sosyal gelişim desteklenirken çocuğun mutluluğu akademik başarıdan önemlidir. Mutluluk sağlandıktan sonra bilginin öğretimi olmalıdır. Waldorf çocukların ilk öğrenmelerin bilgisel değil resimsel olduğu düşüncesini savunur. Waldorf okullarında ilk yıllarda bilgiden ziyade artistik öğrenmelere yer verilmektedir. Bunun için de öğretmenin iyi bir müzik aleti kullanma gibi tekniklerde yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Çocuğun eğitiminde bütünsel olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi çocuğun

psikomotor, duygusal ve zihinsel alanda baskın olan yeteneğinin farkına varmasını sağlamaktır (Ogletree, 1996).

Waldorf anaokullarında sınıflar ev atmosferi yaratılarak hazırlanmaktadır ve sınıf evin uzantısıdır. Waldorf anaokulu öğretmenleri anneyi temsil etmektedir. Anaokulu bir sınıf olarak değil, anaokulu öğretmeninin çocukların hayal dünyasını geliştirebileceği, imkânlar sağlayan bir oyun alanı olarak görülür. Gün içinde çocukların bütünsel gelişimi dikkate alınarak program hazırlanmakta ve bu program drama, sanat, müzik şeklinde aktiviteleri kapsamaktadır. Eğitim ortamı çocukların estetik ve düzen duygularını destekler özellikte hazırlanmaktadır.

Waldorf yaklaşımının temel ilkeleri şöyle maddelenebilir:

- Çocuklar öğrenme ile kendi tecrübeleri arasında iletişim kurduklarında daha alakalı ve canlı olmakta ve bu tecrübelerle öğrenmeye başlamaktadır (Mcdermott, 1992).
- Her çocuğun değişik bireysel özellikleri ve kendine göre üstün yetenekleri vardır. Eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınır. Çocuğun sahip olduğu bütün kabiliyetleri geliştirmesi ve en iyi seviyeye getirmesi hedeflenir (Hutchingson, 1993).
- Nasıl ki dünyanın ve hayatın belli bir ritmi vardır. İnsan organizmasının da belli bir ritmi vardır. İnsan bu ritim arasında olgunlaşır. İnsanın gelişimini elde eden şekillendirici enerji bu ritim doğrultusunda farklı zamanlarda sırası ile irade, duygu ve fikir gelişimi üzerinde odaklanır. Ancak bir alanda yeterli olgunluğa erişildikten sonrasında eğitimde bir üst aşamaya geçilmelidir (Lopata, 2000).
- Okul, her türlü ekonomik ve politik kontrolden tamamen bağımsız olmalıdır (Barnes, 1980). Ayrıca her okul, arasında bulunmuş olduğu topluma göre müfredatını düzenlemelidir (Waterson, 2006). Böylece öğrenilecek konuların çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi mümkün olur.

- Değerlendirmenin amacı, çocuğun gelişiminden kendisinin de haberdar olması bu sayede öğrenme ve üretme coşkusunu daha çok hissetmesini sağlamaktır. Çocuğun bütünsel olarak gelişmesi gereklidir. Bunun için uygulanan bilginin kazanılması, becerinin uygulanması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması, anlama ve empati duygularının beslenmesi, toplumsal sorumluluğun önemi ve etik ilkeler şeklinde alanlara eşit önem verilir (Nicholson, 2000).

Sonuç ve Öneriler

Yaşa uygun gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklara önem veren tahsil teorileri eğitim sistemini etkileyen yeni model ve yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Regio Emilia, Gems, Pyp, Esd, Waldorf ve Montessori yaklaşımları bu yaklaşımlardan birkaçındandır. Birbirinden farklı program önerileri bulunmasına karşın genel hatlarıyla hepsinin temel felsefesi, çocukların mevcut potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayacak bir alt yapı oluşturmaktır. Bu nedenle ortaya çıkan yaklaşımlar, 'çocuk merkezli yaklaşımlar' olarak adlandırılmaktadır. Çocuk merkezli yaklaşım, çocukların ilgi, yetenek, ihtiyaç ve beklentilerini ön plana alan, toplumsal etkileşime dayalı bir çevre içinde kendi bilgisini yapılandırması temeline dayalı bir yaklaşımdır. Araştırma sonuçları, bu yaklaşımın çocukların gelişim ve öğrenmelerinde mühim rol oynadığını göstermektedir. Özellikle gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemlerden kabul edilen okul öncesi dönemde, çocuğu merkeze alan eğitim etkinliklerinin onların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; kişiler arası sorun çözme, temel okuma, dil ve matematik becerilerinde çocuk merkezli yaklaşımlarla öğrenim alan çocukların daha başarı göstermiş oldukları bilinmektedir (Anlıak, 2005).

Bu araştırmada ele alınan Regio Emilia, Gems, Pyp, Esd, Waldorf ve Montessori yaklaşımlarının okul öncesi dönemde

teorik temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından benzer ve değişik özellikleri söz konusudur. Çocuk merkezli olarak şekillenmiş olmaları, öğretmenin kılavuz olması, öğrencinin öğrenmeyi öğrenen olması, aktif öğrenme ve gelişim dönemlerine uygun öğrenim olanağı ve ortamı sunma bu yaklaşımların ortak özelliklerinden birkaçıdır.

Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli olarak hazırlanmış diğer yaklaşım ve modellerin farklı boyutlarının karşılaştırıldığı emekler yapılabilir. Türkiye'deki uygulanmakta olan okul öncesi öğrenim programına ek olarak yaklaşımlar uygulamaya alınabilir, uygulanan planlara eklenebilir. Uygulanan programın bu yaklaşımlara nazaran değerlendirmesinin yapıldığı çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi dönemde uygulanmaya başlanılan bu yaklaşımlar ilk ve orta öğretim basamaklarına yönelik karşılaştırmalar yapılarak, uygulama çalışmaları da yapılabilir.

Kaynakça

Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anne ve Babaların Okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56-72.

Anlıak, Ş. D. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 149-166.

Aral, N. K. (2000). *Okul Öncei Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* İstanbul: Ya-Pa.

(2003). *Araştırmanın Tanımı, Türleri, Araştırmaya İlişkin Temel Kavramlar ve Araştırma Süreci.* Ankara.

Aydın. (2009). N. Anne Baba ve Çocuk Üzerindeki Etkileri. *Haksöz Dergisi*, s.179.

Balcı, A. F. (2010). *Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar.*

Barnes, H. (1980). An Introduction to Waldrof Education. Teachers College Record. 323-336.

Büyüköztürk, Ç. A. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 14,22.

Commision, E. (1995). *Pre-School Education in the European Union:Current Thinking and Provision Studies.* No:6, Lüxembourg. .

Commision, E. (1995). School Education in the European Union. *14. Milli Eğitim Bakanlığı Kongre Kitabı* (s. 913-919). içinde Denizli.

Çağdaş, A. v. (2004). *Anne Baba Eğitimi.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Ailenin Rolü. (2009, Kasım 10).

Demirtaş, Z. v. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri. e-Journal of New World Sciences Academy, No:4.

Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. Milli Eğitim, 188, s. 32-49.

Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. s. 3,2-206.

G., U. (2008). Uluslararası Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/reform/200708g/ucarg.doc adresinden alındı

GEMS Program Yaklaşımları. (2012). http://www.itugvo.k12.tr/ilkogretim/gems-2.html adresinden alındı

Guillaume, M. (1999). *Socioeconomic and psychosocial conditions of parents and cardiovascular risk factors in their children.* Lüxemburg.

Gürkan, C. (2012). *Okul Öncesi Öğretim Programı.* www.slideshare.net/canangrkan/okul-nces-retm-programi adresinden alındı

Gürsoy, F. v. (2009). Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar. İstanbul: Kriter.

Haktanır, G. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* içinde Ankara: Pegem.

Hutchingson, R. J. (1993). Waldrof Education as A Program for Gifted Students. *Journal of the Education of the Gifted*, 400-419.

IBO. (2007). making the PYP happen. *A Curriculum for International Primary Education*.

İvrendi, A. v. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 240-254.

Kaya, A., & Bozaslan, H. v. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Anne- Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi" . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,*, Sayı:18, s. 208-22.

Kıldan, O. A. (2010). Eğitim Hizmetlerinde Kalite. 111-130.

Köksal Akyol, A. (2005). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ile Montessori yaklaşımı arasındaki benzerlikler. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Lopata, P. (2000). Don't miss a beat; why rhythm is used in waldrof education. *Paths Learning*, 4, 44-53.

Mcdermott, R. (1992). Waldrof education in America: a promise and its problems. *Questia Journal*, 82.

Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Kitapçığı. (2013).

Nicholson, W. D. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf School classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 575-587. .

Ogletree, E. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Student.* A Survey, Plus Portage, Education Resourch İnformation Center.

Oktay, A. (01.02.2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi.* Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği.

Oktay, A. (2003). *Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi.* Ankara: Yaygınlaşöa, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu.

Owen, F. K. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin fen teknoloji matematik ve mühendislik alanlarını seçmeyi düşünme nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 23-40.

Özer, Z. F. (1994). Montessorinin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 26,18-2.

Sezen, H. K. (2007). Yöneylem Araştırması.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendileri Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.

Şimşek, Z. C. (2014). Ebevyenlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 240-254.

Tekiner, Ö. (1997). Okulöncesi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Temel, Z. F. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. *Gazi Ünniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı.* içinde İstanbul: Ya-Pa.

Timurkaynak, S. (1998). Kreş, gündüz bakım evleri ve anaokullarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri. İstanbul: Beyaz Gemi.

Tuckman, W. (1991). Educational pscyhology. *Harcourt Brace Javanovich College Publication, Newyork*.

Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim Gençliğinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic* (s. 933-946). içinde

Twigg, V. (2010). Teachers practices,calues anda beliefs for succesful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 40-65.

U., H. (Nisan,2014). Journal of Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 240-254.

Waterson, L. (2006). Integrating Sixth Grade Geometry Standards into A Waldrof Methods Chartes Scholls. *Unpublished Master Thesis, Kalifornia University*.

Yavuzer, H. (1999). *Anne- baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zenbat, Y. R. (1998). ,0-6 yaş Anne Baba ve Çocuk Rehberi. *Okul Öncesi Eğitim Kurumları* (s. 10-12). içinde İstanbul: Beyaz Gemi.

Güney, S.Y (2009). Norveç Eğitim Sistemi. S. Ada ve Z.N. Baysal, (Ed.), Eğitim Yönetimi ve Yapıları Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. Ankara: Pegem Akademi.

(www.ibe.unesco.org)

BÖLÜM V

TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİME BAKIŞ

Erol DEMİR
(Orcid ID: 0000-0001-9658-4642)

Özet

Ülkelerin çözmek için mücadele ettiği temel sorunlardan birisi de eğitim istihdam ilişkisinin kurulmasıdır. İhtiyaçların karşılanması için her meslekte talep edilen sayı ve nitelikte işgücü yetiştirilmesi gerekmektedir. Kişilere, iş yaşamında yer alan her meslekten kendisi için uygun olan bir meslekte; o mesleği icra edebilmek için gerekli bilgilerin, becerilerin ve iş alışkanlıklarının kazandırıldığı süreç mesleki eğitimdir. Bu süreçte kişilerin yaradılışla sahip olduğu yetenekleri geliştirilmektedir. Kişiye yeteneği olmadığı bir meslekte eğitim vermeye çalışmak; mesleki eğitim sürecinin zorlu ve uzun sürmesine yol açarken, sonucunda beklenen başarılı sonucun alınamamasına hatta belli zaman sonra kişinin meslek değiştirme kararına sebep olabilir. Kimi zaman demokratik aile yaklaşımıyla; "Benim oğlum şu olmayı çok istiyor" diyerek uzman ve rehber görüşünün tersine okul ve alan seçiminde bulunulmaktadır. Bu mesleklerin aslında çocukluk ve gençlik geçişi arasında bulunan bireyin, hobi olarak yapmak istediği geçici hevesler olduğu gözardı edilmemelidir.

Meslek eğitiminin başarıya ulaştığının yegâne göstergesi olarak mezunlarının istihdam oranı ölçü kabul edilebilir. Sektörün mezun öğrenciyi istihdama kabul etmesi için aldığı mesleki eğitimden endişesi olmamalıdır. Bunu temin edebilmek için ise meslek eğitimi sürecinin her aşamasında sektörün fikrini almak ve sürece dâhil etmek gerekir. Bu sayede sektör kendi düşüncelerini, işe alacağı elemandan beklentilerini ifade etme, kabul ettirme ve uygulatma şansına sahip olur. Program geliştirilmesi, alan/dal açılması ve uygulamalı meslek eğitiminin en önemli kısmı olan işletmede meslek eğitimi ve staj konusunda sektörün bakışı, yaklaşımı ve sağlayacağı kolaylıklar bu açıdan çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, Mesleki Eğitim, Meslek Lisesi, İstihdam, Sektör

OVERVIEW OF VOCATIONAL EDUCATION IN TURKEY

Abstract

One of the main problems that countries struggle to solve is the establishment of education-employment relationship. In order to meet the needs, it is necessary to train a workforce with the required number and quality in each profession. In a profession that is suitable for people from every profession in business life; Vocational education is the process in which the necessary knowledge, skills and work habits are acquired to perform that profession. In this process, the abilities people have by creation are developed. Trying to train the person in a profession that he / she is not capable of; It may cause the professional education process to be difficult and long, and the expected successful result may not be achieved as a result, and it may even cause the person to change profession after a certain period of time. Sometimes with a democratic family approach; Contrary to the opinion of an expert and guide, saying "My son wants to be this one", the choice of school and field is made. It should not be ignored that these professions are in fact the temporary enthusiasm that the individual, who is between childhood and youth, wants to do as a hobby.

Employment rate of graduates can be accepted as the only indicator of success in vocational education. The sector should not be concerned about the vocational education it receives in order to accept the graduate student for employment. In order to achieve this, it is necessary to take the opinion of the sector at every stage of the vocational training process and to include it in the process. In this way, the sector has the chance to express, impose and implement its own thoughts and expectations from the recruited staff. In this respect, the sector's perspective, approach and the facilities it will provide on vocational training and internship in business, which is the most important part of developing programs, opening fields / branches and applied vocational training, are very important.

Key Words: Vocational Education, Vocational High School, Employment, Sector

Giriş

Eğitim, hayatın kendisi gibi dinamik, çok bileşeni olan, her türlü toplumsal olaydan etkilenebilen sistematik bir yapıdadır. Dünyanın her yerinde, "eğitim daha iyi nasıl yapılabilir?" noktasında sürekli tartışılmaktadır. Her dönemde milletlerin içinden insanlar için düşünen, kendi milletinin geleceğini ve sorunlarını dert edinen bazı insanlar çıkar. Bu insanlardan bazıları düşüncelerini sözlü, bazıları yazılı paylaşır. Bazıları ise akademisyen, siyasetçi olarak eyleme dönüştürebilir ve geride iz bırakırlar. Uzun zaman düşünceleri geniş bir kesim tarafından tartışılır. Paylaşılan bu düşünceleri okudukça insan ve eğitim konusunda uzun zamandır aslında tartışma ve tespitlerin çok da değişmediği görülecektir.

İşsizlik oranlarının artışına bakıp ülkede ekonominin kötüye gittiğini, gazetelerin sarı sayfa ilanlarında eleman arayanlar ile İŞKUR kayıtları ve genel ilanlara bakıp üretim/imalat/hizmet sektörlerindeki eleman talepleriyle de hala çarkların döndüğünü ancak eğitim-istihdam ilişkisinde bazı sorunlar olduğu söylenebilir. Ekonomik sistemde, ulusal büyüme ve kalkınma stratejilerinde başarılı olmak için mesleki eğitim-istihdam ilişki güçlendirmelidir.

Her konuda olduğu gibi milletçe ihtiyaç duyulduğunda hemen Avrupa ülkelerine bakarak onlar nasıl yapmış ve başarmış diyerek karşılaştırmalarda bulunulmaktadır. İkinci Dünya Savaşından çıkmış bir Almanya, sadece Türkçe okuryazar olan bizim köylü vatandaşlarımızı göçmen olarak almıştır. Mesleki eğitimde işbaşında öğrenme yöntemini başarıyla uygulayarak kendi sanayi üretiminde işe yarar bir meslek adamı haline getirmiş ve ekonomik kalkınmasında önemli bir başarı sağlamayı başarmıştır.

Ülkemizde buna benzer mesleki eğitim uygulamaları bulunmasına rağmen beklenen başarı elde edilememiştir. Bunun sebepleri şu şekilde sıralanabilir; meslek sahibi nitelikli insana

toplumsal bakıştaki olumsuz algı, mesleki rehberlik ve yönlendirmenin yetersiz ve bağlayıcılığının olmaması, mevcut mesleki eğitim sürecinin daha çok akademik ağırlıklı yapılması, sektörün, sektör temsilcisi odaların, sendikaların, yerel yönetimlerin ve sivil toplum temsilcilerinin yeterince karar/süreçte/uygulamada rol almamaları, okul-sanayi işbirliğinin kurumsal sürdürülebilir yapıya kavuşamamış olması, çalışanların yeterliliklerini sektörel denetim ve yaptırımların işletilmemesidir.

Bu çalışmanın devamındaki mesleki eğitime genel ve dönemsel bir bakışla mesleki eğitimde durum alt başlıklarında klasik literatür taraması ve basit bir aramayla ulaşılabilecek bilgiler yerine özellikle yakın dönem mesleki eğitim uygulamaları merceğe alınarak analiz ve sentezlerde bulunulmaya ve sonuçta belli sektör talepleri, gözlem, tespit ve tecrübelere dayalı uygulanabilir basit model ve önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Ülkemiz Mesleki Eğitiminde 1980–2020 Dönemi

Ülkemizde, son onbeş yıldan itibaren milli ve yerli projelerle sanayileşmeye önem ve ağırlık verilmesi sonucu meslekî ve teknik eğitim alanına daha fazla önem verilmektedir. Özel Meslek Lisesi inşaat yatırımı yapacak girişimcilere, teşvik amaçlı, farklı coğrafi bölgelerinde farklı oranlarda ve sürelerde olmak üzere vergilerden muafiyetler uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca OSB içinde hizmet veren Meslek Lisesine devam eden öğrencilere meslek alanlarına ve sınıflarına göre değişen miktarlarda eğitim desteği ödemesi başlatılmıştır. Buna rağmen mesleki eğitim almış nitelikli insan gücüne ihtiyaç devam etmektedir.

Ülkemizde 1977 yılında çıkarılan 2089 Sayılı Kanun ile "Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu" meslek eğitimine yasal çerçeve oluşturmuştur. 1986 yılında ise 3308 sayılı Kanunla yeniden düzenlenmiştir. Ancak beklendiği ve geçmişte ahilikte uygulandığı gibi başarıyla yürütülememiştir. Eğitim sisteminde yeni bir model

olarak sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçiş diğer yandan çıraklık eğitimi de olumsuz etkilemiştir. Çıraklık Eğitimi Merkezlerinin isimleri 2001 yılında Mesleki Eğitim Merkezi olarak değiştirilmiştir. Kanunun ismi de Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu iken Mesleki Eğitim Kanunu olmuştur. Sonuçlarda değişen hiçbir şey olmamış, çırak sayısı artmamış, süreçte de değişiklik yapılmamıştır. Küçük esnaf ve zanaatkârların işyerleri çıraklarla, tabelası değişen bu merkezler de çalışarak meslek öğrenmek isteyen kişilerle dolmamıştır. Oniki yıl zorunlu eğitime geçiş yine Mesleki Eğitim Merkezlerini ve çıraklık sistemini olumsuz etkilemiştir.

Mesleki Belgelendirmede Durum

MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu) Ulusal Meslek Standartları ve mesleki yeterliliklerin hazırlanması çalışmalarına devam etmektedir. Meslek liselerinde 4. Seviyede meslek eğitimi yapılmaktadır. Pilot olarak Mesleki Yeterlilik Sınavı yapılmaya başlanan mesleklerde meslek lisesi mezunlarını (meslek liselerinin öğrencilerinin bir kısmını) bu sınavlara alarak bu öğrencilerin yüzde kaçı bilgi ve beceri olarak dördüncü seviye yeterliliği geçebileceğini görerek mesleki eğitimde ne gibi eksiklikler olduğunu belirleyerek gerekli düzenlemeler yapılabilecektir. Meslek lisesine gitmeden mesleğini öğrenmiş kişiler de akredite olmuş personel belgelendirme kuruluşlarına başvurarak Mesleki Yeterlilik Belgesini teorik ve uygulamalı sınavlara girerek alabilmektedirler.

Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında fiilen mesleği icra edenlerin belgelendirilmesinde de hedefe ulaşılamamıştır. Başvurudaki gerekli şartlar ve belgeler konusundaki katı mevzuat sebebiyle bu işlevini de yerine getirememiştir. Hala belgesiz çalışan onbinlerce meslek insanı olduğu bilinmektedir. Yirmi yıl sonra kurulan Mesleki Yeterlilikler Kurumunca yetkilendirilerek akreditasyon almış firma ve kurumlarda, bu şartlar aranmadan kişi bildiğini iddia ettiği mesleğin istediği seviyesinde (1–8

seviyede) teorik ve uygulamalı sınavlara girerek başarırsa dünyaca geçerli mesleki yeterlilik belgesini alabilmektedir. Son olarak Resmi Gazetenin 03/102019 tarihli nüshasında ilan edilenlerle birlikte 143 tehlikeli ve çok tehlikeli sınıfta yer alan meslekte ve değişik seviyelerde bilhassa ağır ve tehlikeli işlerde MYK belgesi zorunluluğu getirilmiştir. Bu sistem halk tarafından yeterince öğrenildiğinde kalfalık ustalık sınavlarına talep azalacağı düşünülmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezleri 01/01/2017 tarihinden itibaren Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden alınarak Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanarak yine 12 yıl zorunlu eğitime dahil edilmiştir. Aslında geçmişte de varolan; açık öğretim ile birlikte kayıt olunarak meslek lisesi diploması alma hakkı yeni bir uygulama olarak merkezlerde dört yıl boyunca teorik dersleri alma imkanı sağlanmıştır. Otuz yıl önce bu kurumlar zaten meslek liseleri bünyesinde faaliyete başlamış olduğu düşünülürse başa dönüş olmuştur.

Meslek liseleri, kırk yıl önce düz liseye gitmeyip sınavla girilen ve mezun olanların rahatlıkla tatmin edici bir maaşla iş buldukları ve toplumda saygı gördükleri okullar olduğu bilinmektedir. Hatta yıllarca okulların ismi Endüstri Meslek Lisesi olmasına rağmen halk yine de Sanat Okulu/Mektebi demeye devam etmiştir. Halk nezdinde sanat okulu mezunları işsiz kalmaz diye yaygın bir kanaat hakim iken ne olup da aradan yıllar geçmesine ve bu okullara onca yatırım ve düzenleme yapılmasına rağmen bu olumlu algının bozulduğu konusu yeterince araştırılmamıştır. Mezun olmadan meslek lisesi öğrencilerinin beceri düzeyi ve mesleki eğitimin hedeflere ulaşma düzeyi tespiti ve uluslararası geçerliği olan mesleki yeterlilik belgesi alabilmek için MYK akreditasyonlu belgelendirme kuruluşlarından devlet eliyle ücretsiz faydalandırılması gerekmektedir.

Yönetimde Çok Başlılık

Milli Eğitim Bakanlığı'nda mesleki eğitim alanında lise düzeyinde okullardan sorumlu birimler 1941 yılında yapılan düzenlemeyle Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Öğretim Müdürlükleri sonrasında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla taşrada aynı işi yapan sadece faydalanıcılarının tercihleri farklı olan kız/erkek cinsiyete de dayalı olduğu söylenebilecek gereksiz üst yönetim yapılanması mevcuttu. Bu durum kaynakların etkin verimli kullanılması önünde engel olduğu gibi farklı uygulamaların yapılması ve kurumsal aidiyet ötesinde taassuba varan davranış modelleriyle genelde tartışma konusu olmaktaydı. Bunun da ötesinde Sağlık ve Tarım başta olmak üzere her bakanlığın kendine ait meslek liselerinin olması, aralarında olgunlaşmış ve iyi işleyen bir koordinasyon ve paylaşımın bulunmaması ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitimin bir çatı altında toplanmasını zorunlu kılmaktaydı.

Bu durum, 14 Eylül 2011 tarihinde 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yürürlüğe girmesiyle yeniden köklü bir şekilde düzenlenmiştir. Bakanlıktaki mesleki ve teknik eğitim ile ilgili hizmetlerin yürütülmesinden sorumlu beş ayrı (Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ile Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı) birim, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında yapılandırılmıştır. Yapılan değişiklik sonucunda Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Sağlık Meslek ve Ticaret Meslek Liselerinin isimlerinin tüm Türkiye'de 2014–2015 eğitim öğretim yılından itibaren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) olmuştur.

Yapılan düzenleme sonrasında on yıla yaklaşan zaman diliminde mesleki eğitim konusunda daha önce yapılmakta olan

yönetim ve organizasyondaki çok başlılığın getirdiği olumsuz etkilerden arınmış şekilde başta bütçe ve kaynakların etkin verimli kullanımı, mevzuatta birlik, okullar arasında öğretim program bütünlüğü, birbirlerine olumlu destek ve paylaşımların arttığı görülmüştür.

SBS-TEOG-LGS Sistemiyle Öğrenci Kaydı

Öğrenciler ortaokuldan sonra TEOG (Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) sistemiyle bu okullara mecburen kayıt olmuşlardır. Zira tüm liseler sınavla ve puan sıralamasıyla öğrenci aldığı için gidebilecekleri başka okul türü bulunmamaktadır. Ancak meslek lisesine yerleşen bu öğrenciler 9. Sınıfta bir meslek lisesi çatısı altında olmalarına rağmen hiçbir mesleki dersi, teori ya da pratik olarak görmemektedirler.

Bu öğrencilerin diğer tüm Anadolu türü okulları kazanamayıp meslek liselerine gelmek zorunda oldukları TEOG sınavıyla ve 8 yıllık ilköğretim başarı ortalaması ile belirlenmiş olmasına rağmen kendi seviyelerine göre hazırlanmamış, tüm liselerdeki aynı müfredat ve kitaptan genel kültür derslerini başarmaya mecbur edilmişlerdir. Genellikle bu aşamada gözardı edilmeyecek sıkıntılar başlamaktadır. Öğrencilerin bir kısmı doğal bir sonuç olarak başarısız olmakta, veli/öğretmen/öğrenci arasında sorunlar başlamakta ve okuldan soğumaktadırlar. Bu işin sonu devamsızlık, sınıf tekrarı, disiplin olayları ve okul terke varmaktadır. Bu durum, MEB resmi istatistik ve raporlarda açıkça belirtilmektedir. Meslek liselerine başlayan yaklaşık her üç çocuktan biri süreç sonunda okulu bitirmeden ayrılmak yada açıköğretime geçmek durumunda kalmaktadırlar. Açık öğretim lisesi mesleki/genel sayılarına bakıldığında her geçen yıl öğrenci sayısı artmakta olduğu görülmektedir. Örgün eğitimle meslek liselerinde yüzyüze eğitimi başaramayan öğrenciler, aynı okulunda açıköğretim meslek lisesine kayıt olarak bu sefer gece yüzyüze mesleki dersleri, uzaktan açık öğretim yönteminde de genel bilgi kültür derslerini otokontrol ile çalışıp nasıl başarılı

olabilecektir. Bir sene önce okuma hakkını kaybettiği meslek lisesinin açık bölümüne gece geliyor ama sonuçta değişen bir şey olmamaktadır. Bu durumda gençler gereksiz oyalanmış, aileler ekonomik olarak da mağdur edilmiş olmaktadır. Sadece İstanbul'da yılda onbinlerce meslek liseli mezun olmaktadır. Mezunlar nereye gitmektedir? Neden hala sanayicinin eleman sıkıntısı çektiği ve fabrikasının kapısına tabela asarak eleman aradığını birileri açıklamalıdır. Okulların isimlerini değiştirmek/tabela değiştirmek okullara fayda sağlamamıştır. Tabela değişikliğinin kısmi faydası, katsayıyla birlikte algıyı olumlu yönde etkilemesidir ama sonucu değil. Meslek Lisesi öğrencilerinin yakın zamana kadar başka bir liseye gitme seçeneği bulunmamaktaydı. Aslında mecburi bir yönlendirmeyle meslek liselerine zorunlu kayıt olmaktaydılar. Bu sistem ve süreç değişmeliydi. Çünkü bu haliyle kimseye faydası olmadığı gibi mutlu da etmemekteydi. Hatta TEOG puanı düşük çocuklar (zorunlu 12 yıllık eğitim olmasına rağmen) hiçbir yere yerleşemeyip açıköğretime zorunlu kayıt edilmekteydi. Bu durum mevcut sistemin başarılı olmadığına ayrı bir örnekti.

Liselere giriş SBS sistemi değiştirilerek TEOG sistemiyle öğrencilerin yerleştirilmesi başlamıştır. İlk yıl çok sayıda öğrenci kendi ikamet ettiği ilçe dışına günlük ulaşım imkânı olmayacak uzak okullara sistemce yerleştirildi. Bu durum halka yansıtılmadan sistemi prova için çalıştırılarak bir iki satır programla düzeltilebilirdi. Sorun, ilçede bir liseyi depo yaparak oradan ilçe kayıt yerleştirme komisyonuyla ikametine en yakın liseye kayıt edilerek veli öğrenci mağdur edilmeyebilirdi. Ama öyle olmadı her hafta nakil başvurusu yapılma zorunluluğuyla insanlar gereksiz yere yoruldu ve üzüldü. Sonraki yıl da bu durumda olan yani puanı ilçesinde/ilinde bir meslek lisesine bile yerleşemeyecek olan öğrencileri sistem Açık öğretime otomatik zorunlu kayıt etmiştir. MEB, oniki yıl zorunlu eğitim mecburidir deyip de vatandaşı hayır biz sana yeterince derslik yapamadık size yakın okullarda boş yer yok bu sebeple öğrencinizi

yerleştiremiyorum ve Açık öğretime zorunlu gönderiyorum deme hakkına sahip değildir. Liseler sadece diploma alınan yerler değildir. Bu gençler sosyal hayata hazırlanma ve kültürlenmeyi lise eğitiminde tamamlamaktadırlar.

Halen uygulanan LGS ile çok az sayıda sınavla alan nitelikli/proje okullara yerleşebilmektedir. Bunların dışındaki yerel adrese dayalı yerleştirmeyle kayıt alan liselerde Okul Başarı Puanı (OBP) ile yerleştirdiği için mahallinde okula yerleşemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Okullarda seviye sınıflarını kabul etmeyen Bakanlık farkında olmadan ilçeler arasında seviye okulları oluşturmuştur.

Mezunların Yükseköğretime Geçişi

Yükseköğretime yerleştirmede yapılan katsayı düzenlemesi, meslek liselerinin temel problemi değildi. Toplumun meslek liselerine nitelikli öğrenci talebini ve meslek liselerinde (Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek) yüzde yirmilik öğrenci grubunun üniversiteye girişine bir dönem engel olmuş gereksiz ve yanlış bir uygulama olduğundan kaldırılarak bu yanlışlık düzeltilmiştir. Ancak mesleki eğitim sorunu çözülmemiştir. Mesleki eğitimde nitelik artmamıştır. Sanayicinin sektörlerin beklediği nitelikli eleman sorunu bitmemiştir. Çünkü temel sorun bu değildir. Geriye kalan (TEOG öncesine kadar sınavsız meslek liselerine kaydolanlar) yüzde seksenlik öğrencilerin derdi katsayı değildir. Bu öğrenciler için katsayı kaldırılmış bile olsaydı, hatta bir iki kere katsayı kadar ek puan verilse de yine de iki yıllık ve dört yıllık üniversite kazanamayacak durumda akademik başarıya sahip oldukları için zannedildiği gibi başarı sağlanamayacaktır. Buna rağmen bu öğrencilerin, en kısa yoldan meslek öğrenerek sektöre nitelikli eleman olarak adım atması, üretken bir toplum ferdi olarak kazançlı duruma gelebilmesi mümkündür. Mevcut sistemle oniki yıl zorunlu eğitim sonrası gençler sınavsız öğrenci alan Meslek Yüksek Okullarına (özel/devlet) gitmeyi tercih ediyorlardı. MYO'ya gidemeyenler askere gitmek zorundaydılar.

Haziran 2019'da yapılan Kanunla MTAL+MYO mezunlarına 6 yıl 22 yaşına kadar erteleme hakkı tanındı. Yapılan diğer düzenlemeye göre; sınavsız MYO girişi kaldırılarak yerine alanındaki tercihlere ek puan verilmesi kararlaştırılmıştır. Maalesef meslek lisesi öğrencileri, mezuniyet sonrası sektörde bir işe girmeyi çeşitli gerekçelerle erteleme eğilimindedirler. Türk aile yapısında bir ailede ortalama üç çocuk var, bir baba çalışıyor, çocuklar askere gidip geliyor hala baba eline bakıyor, üretken değil, işi hazır değil. Bu durum sosyal ekonomik toplumsal olarak üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir durumdur.

Model ve Mevzuat Değişimi Çalışmaları

Mesleki eğitim konusunda son onbeş yılda yapılanlar incelendiğinde; aslında çok şeyler yapmak için çaba sarf edildiği görülecektir. Genel liselerin bir kısmı meslek lisesine dönüştürülmüş ancak atölye donanımları tamamlanamamıştır. Atölye ve laboratuvarları tamam olanlar ne kadar güncel teknolojiye uygun hale getirilmeye çalışıldıysa da yeterli gelmemiştir. Çünkü doğru yöntem bu değildir. Bugün için İstanbul'un bir ucundaki meslek lisesinin atölye imkânlarıyla diğeri tutmadığı gibi Hakkâri, Kars, Edirne, Muğla ve Ankara hepsinde atölye donanımları ve okul imkânları farklıdır. Özel sektörün rekabet edilebilir ürün üretmek için satın aldığı takım, tezgâh ve aletlerin tümünün okullara konulması ve sürekli güncel tutulması mümkün görülmemektedir. Bu çok da gerekli vazgeçilmez bir durum değildir. Zaten gelişmiş ülkelerde de böyle yapılmamaktadır.

Ülkemizde yakın geçmişte MEGEP projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projeyle modüler eğitime geçilmiştir. Ancak aradan geçen yıllara rağmen ara sınıflardan ayrılmış öğrencilere modül sertifikası verilmesi yaygınlaştırılamamıştır. Modül sertifikası verilebilseydi meslek lisesini yarıda bırakıp ayrılan elinde birkaç modül sertifikası olanlar iş bulabilecekti. Modül sertifikası düzenlenememesinin gerekçesi, modüllerin

eğitimi tamamlandığında modül sınavı ve değerlendirmesi yerine sınıf geçme ve not sistemi uygulamasının değiştirilmemiş olmasıdır.

Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2013 yılı Eylül ayında yenilenerek yayınlanmıştır. Bu yönetmelikle, meslek liselerinin tabi olduğu "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" de yürürlükten kaldırılmış yani tüm liselerin yönetmeliği birleştirilmiştir. Meslek liselerinin bağımsız ve hacimli bir yönetmeliği varken bile bazı hususlarda tereddüt edilmekteyken şimdi bir anlamda; yok bu meslek liselerinin farkı hepsi ortaöğretim kurumu denircesine tek yönetmelikle eğitime devam edilmeye çalışılmaktadır.

Sektörle İşbirliğinde Mesleki Eğitim

Uzun zamandır uygulaman "Okul Sanayi İşbirliği İstanbul Modeli Projesi" ülkemizin meslek eğitim kurumlarını ve sektörün aktörlerini birer protokol ile birbirine bağlayan bir çalışma olması bakımından önemlidir. Protokol, İstanbul Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü ve İstanbul Sanayi Odası ile mesleki ve teknik eğitim kurumları arasında işbirliği sağlayarak, arz-talep uyumsuzluğunun giderilmesi, yönetimsel ve operasyonel yeni bir mesleki ve teknik eğitim modeli oluşturma hedefiyle hazırlanmıştır. Günümüzde mesleki eğitim ve ekonomi ilişkisinin oldukça güçlü ve birbirini dönüştüren bir etkileşim içinde olduklarından hareketle hayata geçirilen "Tematik Meslek Liseleri Projesi" ise sektör ve okullarımızı birbiriyle kaynaştırarak, öğrenciye seçtiği alanda bilgi ve tecrübe aktarımı yoğunluğunu artırıyor. Milli Eğitim Bakanlığımızın mesleki ve teknik eğitimde teknoparklarla işbirliği protokolleri kapsamında; bilişim, elektronik, yazılım, biyomedikal, biyoteknoloji, makine, enerji, savunma, otomotiv gibi birçok alanda faaliyet gösteren firmalarla işbirliği ile mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin beceri ve staj uygulamalarını gerçek üretim ortamlarında yapmalarının önü açılmış oldu (Yazıcı, 2019).

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mesleki eğitim için İSO, İTO, MÜSİAD, Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birlikleriyle ve diğer tüm meslek temsilcisi dernek/vakıf/federasyonlarıyla Meslek lisesi öğretmenleriyle ve yöneticileriyle sektörün temsilcileriyle üniversitelerin de katılımıyla zaman zaman biraraya gelmiştir. Yapılan tartışmalar, düzenlenen anketler, yazılan raporlardan çıkan sonuç; mesleki eğitimdeki bu sistem değişmeli ve süreç yeniden düzenlenmelidir. Bu sistem, meslek lisesi öğrencilerini okulda tutan ve ağırlıklı akademik öğretime dayanan sektörle istenilen işbirliğini ve eğitim istihdam ilişkisini gerçekleştiremeyen bir sistemdir. Meslek lisesinde bu yöntemle sektörün istediği nitelikte meslek adamı yetiştirmeye çalışmak istenilen sonuçları vermemektedir. Öğrenciyi (otelcilik ve sağlık alanı hariç) son sınıfa kadar okulda tutup son sene zaten üniversite hayallerinin ve değişik ilgilerinin olduğu bir dönemde staja göndermekle beklenen sonuç alınamamaktadır. Sağlık programı uygulayan meslek liselerinde, MEB tarafından 28. Mesleki Eğitim Kurulu toplantısında alınan karar gereğince ortaöğretim eğitimine son verilmesi kararlaştırılmıştır. Hemşire ve ebe unvanları yardımcılığına dönüştürülmesiyle mezunların istihdamında durum olumsuz yönde değişikliğe uğradığı için sağlık programlarına olan talebi her geçen gün azaltmıştır.

Başarılı Örnek Meslek Liseleri

Meslek lisesi türleri içinde en başarılı okul türü; akademik başarı üniversiteye geçiş ve sektöründe iş bulmak gibi her iki açıdan tartışmasız Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Anadolu Denizcilik Meslek Liseleri ile Anadolu Sağlık Meslek Liseleridir. Bu durumun en önemli nedeni ise geçmişte sınavla kayıt alınan nitelikli öğrencilerin mezun olduğunda iş bulma imkânı bulacağını bildiğinden bu okulları daha çok tercih etmeleridir. Bu okullarda 9. Sınıftan itibaren mesleki eğitim başlamaktaydı, meslek alanı belliydi ve ağırlıklı olarak işbaşında işletmede uygulamalı mesleki eğitimi öğretmenlerinin de katılımıyla yapılmasıydı. Bu model daha da geliştirilerek diğer

endüstri meslek, kız meslek, ticaret meslek liselerine uygulanması gerekirken tam tersi bu başarılı okul türleri de MTAL ismi altında aynı uygulamaya tabi tutularak vasata indirgenmiştir.

MEB ve İTÜ arasında 09 Ocak 2019'da yapılan bir protokol ile kurulan ve İTÜ Ortaköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi adıyla Hazırlık sınıfı sonrası Denizcilik, Elektrik ve Elektronik Teknolojisi ve Bilişim Teknolojileri alanında eğitim verecek olan okulun müdürlüğüne İTÜ öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin Toros görevlendirilmiştir. Bu yeni okula liselere giriş sınavında % 1,26 – 5,52 yüzdelik diliminden öğrenciler tercih ederek yerleşmişlerdir (MEB Mesleğim Hayatım, 2019). Bu yılın başında, MEB ile ASELSAN arasında savunma sanayisine nitelikli eleman yetiştirmek amacıyla imzalanan protokol kapsamında ise bu alandaki ilk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kurulmuştu. ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 60 öğrencinin eğitim göreceği elektrik-elektronik teknolojisi alanına 0,46'lık yüzdelik dilimden öğrenci alındı. Böylece ilk defa bir MTAL'ye yüzde 1'lik dilimden öğrenci girdi. Bununla birlikte okullardaki yüzde 74 olan doluluk oranı, bu yıl yüzde 24'lük artışla yüzde 98'e yükseldi (MEB MTEGM, 2019). Devlet lisesi olup üniversitesi olan ilk kurum Galatasaray Üniversitesidir. İstanbul boğazının en güzel semti Ortaköy'de 1994 yılında eğitim hayatına başlamasına rağmen kısa zamanda tanınmıştır. Şimdi ise tam tersi devlet üniversitesi olan İstanbul Teknik Üniversitesi, adı İTÜ Ortaköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olan yeni nesil bir meslek lisesi yeni bir boyutta eğitim hayatına kazandırılmıştır (Demir, 2019).

Meslek Edindirme Kursları

Mesleki kurslar düzenlenmesi konusunda, 2010 Haziran ayında UMEM adıyla kâğıt üzerinde fikir planında harika bir proje üretilmiştir. Ancak bir süre sonra yürümediği ve beklenen talep gelmediği görülünce değişiklikler yapılarak zaten yapılmakta olan İŞKUR işbaşı eğitimi gibi çalışmalar dahil edilerek başarılı ve yürüyor gösterilmeye çalışılmıştır. Yılda ikiyüzbin insan eğitilecek

her bir işyeri bir elemanı eğitim sonunda işe alması ve beş yılın sonunda bir milyon insan meslek ve iş sahibi olması planlanmıştır. Ancak planlandığın gibi başarılı sonuçlar alınamamıştır. Proje tasarlayıcı ve uygulayıcıları tarafından sonuçlar çeşitli şekillerde yumuşatılarak yürüyor gösterilmeye çalışılmıştır.

UMEM Beceri10 projesiyle 2010–2016 yılları arasında yürütülen meslek edindirme kurslarından 210.796 mezunun %70'i olan 137.000 kişi istihdam edilmiştir. Yine İstanbul'da gerçekleştirilen ÖZİMEK kurslarının başarısını dikkate alarak meslek liseleri yeniden HBÖ kapsamında değerlendirilmelidir. Meslek Liselerine neden meslek edindirme kursu açma yetkisi verilmediği, ülke genelinde ciddi bir kaynak ve kapasitenin atıl bekletildiği anlaşılabilir bir durum değildir.

Mesleki teknik alanda meslek liselerinin meslek edindirme, değiştirme, geliştirme ve uyum kursları yapabilme kapasiteleri ve imkânları Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce (HBÖGM) çıkarılan bir genelgeyle bitirilmiştir. Meslek liseleri, Halk Eğitimi Merkezleriyle işbirliği içinde meslek kursları açmaya zorlanmıştır. İki farklı genel müdürlük kurs açmak ve sisteme e-yaygın şifresi yetkisi konusunda anlaşamamıştır. Oysa tüm meslek liselerine e-yaygın şifresi ve bağımsız Kaymakamlık izniyle kurs açarak kursiyerlerini yine E-Yaygın portalına kayıt hakkı tanınmış olsaydı bu iş sorunsuz yürüyecek ve binlerce insan ücretsiz meslek öğrenecek ve mesleki eksiğini tamamlayacak, belgesi olmayan belgelendirilecekti. Halen, MEB Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 04.10.2016 tarih E.10757925 sayılı yazıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yaygın eğitim alanında kurs açmaları iptal edilmiş olup isteyen meslek liselerinin Halk Eğitim Merkezleriyle işbirliği yaparak kurs açabilecekleri bildirilmiştir.

Memleket Meselesi Olarak Mesleki Eğitime Verilen Önem

Meslek Lisesi Memleket Meselesi adıyla Koç Holding grubu tarafından başlatılan Özel Sektör Gönüllüler Derneğine devredilerek sürdürülen projede; 2006-2010 yılların arasında proje adı kamuoyunda ses getiren bir slogana dönüşerek algının olumlu yönde değişmesine katkı sağlanmıştır. Öğrenci sayısının % 68 oranında artmasına, genel liselere oranın ise % 36,2 'den % 46'ya yükselmesine destek olmuştur. 81 ilde 264 okulda 8.118 öğrenciye aktif burs desteği verilmiştir. 76 ilde 20 topluluk şirketlerinde çalışan 550 den fazla gönüllü katılımıyla koçluk sistemi oluşturulmuştur. Meslek Liselerine 28 laboratuvar kurulmuş 300 den fazla öğretmene hizmetiçi eğitim sağlanmıştır. Sonuçta; burs, müfredat, laboratuvar, staj, kişisel ve mesleki gelişim ve istihdam gibi bileşenlerden oluşan "okul işletme işbirliği modeli" oluşturulmuştur (ÖSGD, 2013) Diğer holdinglerce örnek alınabildiğinde etkili olabilecek proje modeli yaygınlaştırılmaya uygun olduğu düşünülmektedir.

MEB tarafından 2018-2019 yıllarında önemli çalışmalar sonuçlandırılarak hizmete sunulmuş ve kamuoyuyla paylaşılmıştır. Maddeler halinde sıralanacak olursa;

- Eğitim, istihdam ve üretimin buluşturulduğu Mesleki ve Teknik Eğitim Web Portalı 'Mesleğim Hayatım' Hizmete Girdi.
- Mesleki ve teknik eğitimde döner sermaye kapsamında üretimde hazine kesintisi %15 ten %1'e düşürüldü.
- Mesleki ve teknik eğitimde 20 mükemmeliyet merkezi kurulması için proje başlatıldı.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı ile "Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme" işbirliği protokolü imzalandı.
- Mesleki Eğitim Ulusal Meslek Standartlarına Uyumlu Hale Getirildi.

- Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Ahşap Oyuncak Üretimine Başlandı.
- Türkiye'nin Mesleki Eğitim Haritası Çıkartıldı.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı Arasında Mesleki Eğitimde İşbirliği protokolü imzalandı.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Arasında Mesleki Eğitimde İşbirliği protokolü imzalandı.
- İstanbul'da Geleneksel Türk Sanatları Meslek Lisesi kuruldu.
- Mesleki Eğitimde Teknoparklarla işbirliği dönemi başlatıldı.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyoekonomik Uyum Projesi başlatıldı.
- Ankara OSTİM'de Aselsan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kuruldu.
- Beşiktaş Ortaköy'de İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi kuruldu
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönetici olarak görevlendirileceklere alan öğretmeni olma koşulu getirildi.
- Alan öğretmenlerinin iş başı eğitim alma oranı 2019 yılında sekiz kat artacak şekilde planlama yapıldı.
- Uçak Bakım Alan Öğretmenlerinin tamamına ücretsiz eğitim verilmesi sağlandı.
- İstanbul'da Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi için İTO, İSO, İTÜ ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile Mesleki Eğitim İşbirliği Projesi Başlatıldı.
- HAVELSAN ile 'Mesleki Eğitimde İşbirliği' Protokolü imzalandı.
- Savunma Sanayi Başkanlığı ile Mesleki ve Teknik Eğitim Alan Öğretmenlerinin İşbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerine yönelik Mesleki Eğitim İşbirliği Protokolü imzalandı.

- Kalfalık ve Ustalık Sınavları artık iki ayda bir yapılabilecek, Kalfalık ve Ustalık Sınavlarının teorik sınavının elektronik sınav olarak yapılabilmesi seçeneği ilk kez uygulandı.
- Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Güvence Sistemi dönemi başlatıldı.
- TOBB ile '81 İl 81 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi' projesi başlatıldı.
- Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde birden fazla alanda eğitim verilebilmesine yönelik düzenleme yapıldı.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Spor Liselerinin Niteliğini Artırmaya Yönelik İşbirliği Protokolü imzalandı.
- Sağlık Hizmetleri alanında eğitim alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yataklı tedavi kurumlarında stajları esnasında yemek servisinden ücretsiz yararlanmaları sağlandı.
- Mesleki ve teknik eğitimde sektörle işbirliğinde yeni bir dönem başlatıldı.
- Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerine lise diploması kolaylığı sağlandı (İTÜ Vakfı Dergisi, S.83)

Mesleki Eğitim Üzerine Raporlar

Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2018-Kasım ayı başında, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi kapsamında "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü" isimli bir çalışmayı yayınladı (MTEGM, 2018) Rapor, bütünüyle iyi hazırlanmış faydalı bir çalışma olarak değerlendirilmelidir. Yüzdoksaniki sayfalık kapsamlı çalışmada; istatistik, resim, tablo, şema gibi bilgi, belge ve görsellerle zenginleştirilmiş çalışmada; tarihsel arka plan, Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim sistemini detaylı tanıtan çalışmayı öncelikle çok beğendim. Bu çalışmada; Mesleki ve teknik eğitimin amacı, öncelikleri, okul türleri ve programları, okulları,

öğrenci ve mezunları sağlanan imkânları, yurtiçin ve yurtdışı işletmelerde mesleki eğitim ve staj, sigorta işlemleri, bursluluk ve yatılılık imkanları, mezunları izleme portalı (e-mezun), İŞKUR işbaşı eğitim programlarından yararlanma, bilim-sanat-kültür-spor faaliyetleri, mezunlara verilen belge, unvan ve haklar, kalite süreçleri, bölgelere illere ve alanlara göre istatistikler ve çeşitli oranlamalar, döner sermaye çalışmaları, istihdam durumu, yürütülen faaliyetler, dünyanın çeşitli ülkelerinde mesleki eğitim sistemi mesleki eğitimde küresel eğilimler, basında mesleki eğitim, uluslararası ilişkilerde mesleki eğitim, 2023 Vizyonunda mesleki eğitim başlıklarında bilgilendirme yapılmıştır.

Ülke genelinde, mesleki eğitimde; tüm öğrencilerin % 43,92'sinin kız öğrenci olduğu, öğretmen başına öğrenci oranının 13, derslik başına öğrenci oranının 26 ile iyi bir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ortaöğretimin mesleki eğitime öğrenci oranı % 35 oranı ile henüz istenilen ve hedeflenen düzeye ulaşılamadığı, bu yıl lise tercihi yapan öğrencilerin % 42'sinin meslek lisesi seçtiği halde 2014 yılına göre öğrenci sayısında % 15'lik azalma yaşandığı görülmektedir.

İşgücüne katılımda ülke genelinde %54 ile neredeyse çalışabilir nüfusumuzun yarısının çalışmadığı görülmektedir. Lise ve MYO mezunlarının % 62, ortaokul ve altı mezunların % 51 yine işgücüne genel katılım oranında % 54, mesleki ve teknik eğitim mezunlarında % 66.8, liselerde % 56.9, eğitim durumuna göre istihdamda % 59,6 mesleki eğitim, % 49,7 lise dengi okul mezunları, mezun olduktan sonra gençlerin işgücü piyasasına geçişinin aylara göre lise ve meslek lisesi mezunları olarak karşılaştırmalı analizinde ise birkaç puanlık farklar olduğu göze çarpmaktadır. Buradan meslek lisesi mezunlarına sektörün beklediği nitelikte mesleki beceri ve yeterliliklerin kazandırılamadığı, işgücüne geçişte lise mezunlarına göre çok fazla bir avantaj sağlamadığı sonucu çıkarılabilir. Bunun yanında iş hayatında yer alan meslek lisesi mezunlarının % 47,1'inin okulda aldığı eğitimin işe katkısının olmadığı beyanıyla ve

mezunların yarısından fazlasının eğitim aldığı meslek alanı dışında çalıştığı bilgisiyle örtüşmektedir.

Meslek liselerinde % 72'sinde döner sermaye işletmesi olmadığı, olanların gelir miktarı ve alanlarına bakıldığında sırasıyla; konaklama, mobilya, yiyecek, metal ve çocuk gelişiminde en çok iş yapıldığı ve gelir kazanılmıştır. Aslında kar amacı değil daha çok öğrencilerin uygulamalı eğitimi üretimde yapması daha nitelikli beceri kazanmaya destek olması açısından bakılması gereken döner sermaye çalışmalarından özellikle merkezden belirlenen uygulamalı anasınıfı aylık öğrenci ücretinin yine diğer resmi okullardaki ücretin üç katı olarak uygulanması anlaşılabilir görünmüyor. Kamuda mesleki eğitim mezunlarının istihdam oranının da çok düşük olduğu, yıllık ortalama tekniker/teknisyen istihdamının 2617 kişiyle sınırlı olması, mezunların çoğunlukla özel sektörde çalışması, mezunların kamuda istihdamı garanti görerek mesleki eğitim algısını olumsuz etkilediği belirtilebilir. Meslek lisesinde eğitim alan iki milyona yakın öğrenci sayısından sadece 83 bininin yatılı pansiyonda 8 binine burs verilmesini çok çok az olarak görüyorum. Bursluluk kazanmak akademik bir sınav sonucunda gerçekleşmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı düzeyinin bunun altında olduğu zaten bilinmektedir. Öyleyse meslek liselerine giden başarılı öğrenciler için nitelikli ve bilinçli öğrenci talebi oluşabilmesi için burs konusunda DPYB sınavı dışında acilen bir mekanizma geliştirilmelidir.

Mezunlarla yapılan anket sonucuna göre; % 30,87'sinin çalışmayıp iş aramayıp üniversiteye hazırlanır olmasını, meslek liselerinin üniversite sınavlarında lisans kazanma oranının % 6 olmasına rağmen ve yine ülkedeki üniversite mezunu işsiz kitlesinin büyüklüğü de düşünülerek öncesinde önlem alınması gereken hususlardandır. Meslek lisesi öğrencilerinin okullarından ve mesleki eğitim sisteminden ne kadar memnun ve mutlu olduklarının araştırılması sonucunda dört yıl boyunca her hafta

bir tam veya iki yarım gün serbest sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler günü olarak uygulanması gerekmektedir.

Mevcut mesleki eğitim sistemindeki işletmede beceri eğitimi için son sınıfa kadar beklenilmemesi, 9. Sınıfta mesleğin seçilmesi, genel kültür derslerinin sayısının azaltılması ve içeriğinin kolaylaştırılması gibi ana değişikler olmak üzere pilot uygulamalar beklenmeden hızla yeni bir süreç tasarımının uygulanmaya konulması beklenmektedir. Bu kadar yazılan çizilenden sonra hiç mi iyi faydalı ve başarılı işler yapılmamıştır diye sorulacak olursa; tabikî çok faydalı çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu yapılanların sonuca yani mezunların mesleğinde işe yerleşmesine ne kadar katkısı olmuştur buna bakmak gerekir. Son olarak mesleki eğitim konusunda süregelen eleştirilere rağmen neden son on yılda yapılan başta akademik çalışmalarda çıkan sonuçların neden politikalara yansıtılmadığının yeniden değerlendirilmesi ve 2023 Vizyonu için aynı hatalara düşülmemesi gerektiğini ısrarla vurgulamak gerekmektedir.

Milli Eğitim 2023 Vizyonunda Mesleki Eğitim

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip ERDOĞAN'ın katılımıyla açıklanan "Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu" yayınlanan belgesi incelendiğinden Mesleki eğitimin yedi ana hedef olmak üzere toplam otuzüç alt hedefi bulunduğu görülmektedir. Bu yedi ana hedef; "Mesleki ve teknik egitime atfedilen degerin artırılması, mesleki ve teknik egitimde rehberlik, erişim imkanları, yeni nesil müfredatlar geliştirilmesi, eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilmesi, yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duydugu meslek elemanları yetiştirilmesi, mesleki ve teknik egitimde egitim-istihdam-uretim ilişkisi guçlendirilmesi, yerli ve millı savunma sanayinin ihtiyaç duydugu nitelikli insan gucu yetiştirilmesi" şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bu yedi ana hedefin dışında; medyada iyi uygulama örneklerinin görünürlüğünün artırılmasıyla olumlu algının kuvvetlendirilmesi amaçlanmıştır. Müfredatın tanıtılması etkili

yönlendirme ve rehberlik için dijital platform kurulması, her yıl meslek liselerinde üretilen ürünlerin sergileneceği fuar düzenlenmesi, mesleki eğitime ilgiyi artırmak için ulusal ve uluslararası yarışmalar düzenlenerek başarılı öğrencilere eğitim sırasında ve mezuniyetinde mikro kredi verilecektir. Mezun öğrencilere sertifikalı eğitimler, nano kredili dersler, endüstri ve akademi akrediteli dersler gibi imkânlar sağlanarak bilgi ve becerilerinin güncel tutulması sağlanacaktır.

Kariyer rehberliğine yönelik alan dal seçimi için genel beceri test setleri geliştirilecektir. Meslek rehberlik hizmeti uygulanacak çocuklara ilişkin veriler e-portfolyo sistemine kaydedilecektir. Okul türleri arasında program bazında esnek ve geçirgen yatay hareketlilik imkânlarıyla çocuklar kazanımlarını bir başka mesleğin beceri edinme fırsatlarında kullanmaları sağlanacaktır. Mesleki eğitim öğrencilerine yönelik özel burs imkânları artırılacaktır. Kendi mesleğinde yükseköğretime geçişe yönelik çalışma başlatılacaktır. Ustabaşı ve uzman çalışanların belli ölçütlerde işbaşı eğitiminde derslere girmesi kolaylaştırılacaktır. Üniversiteye geçmek isteyen başarılı mezunlara yönelik destekler yapılandırılacaktır.

Müfredatlar sektöre göre geliştirilecek ve dijital dönüşüme uygun alan dal açılması sağlanacaktır. Alan dersleri eğitimine dokuzuncu sınıfta başlanılacaktır. Alan dal modül içerik, süre ve materyalleri çocukların ihtiyaçları ve iş hayatının taleplerine göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenecektir. Sektör talepleri yetkinlik ulusal meslek standartlarına göre beceri uygulama payı, süresi 9. Sınıftan itibaren uygulanmaya başlanılacaktır. Geleneksel el sanatları mesleki eğitim müfredatı oluşturulacaktır. Güncel atölye laboratuvar standart donatım listeleri ve mimari yerleşim planları yenilenecektir. Okul döner sermaye gelirlerinden alınan % 15 hazine kesintisi % 1'e indirilecektir. Okullarda döner sermaye üretimi hizmet miktarı çeşidi artırılması teşvik edilerek, eğitim ortamlarının altyapı donatım temrinlik malzeme ihtiyaçları karşılanacaktır. Öğretmenler gerçek üretim ortamında mesleki

gelişimleri desteklenecektir. Öğrencilerin işbaşı eğitimleri, yabancı dil becerileri geliştirmek için yurtdışı hareketlilik projeleri hazırlanacaktır.

Uluslararası yatırımcıların ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü yetiştirmek için sektör işbirliği yapılacaktır. Ülkemizin stratejik önemdeki ülkelerde TİKA işbirliğiyle mesleki teknik eğitimde destek sağlanacaktır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin sektör liderleriyle yoğun etkileşim halinde olması sağlanacaktır. Mezunların istihdamına öncelik verilerek seviyelerini göre farklı ücretlendire yapılacaktır. Organize Sanayi Bölgeleri ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı işbirliğinde okul sayısı artırılacaktır. Kamu ve sivil toplum kurumlarının meslek lisesi açması finans katkı sağlaması girişimleri desteklenecektir. Teknoparklar içinde bilişim meslek lisesi modeli yapılandırılacaktır. Buluş, patent, marka üreten okulların öğrenci, öğretmen ve yöneticilerine DÖSE kaynaklı gelirden pay verilecektir.

Savunma sanayi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu stratejik insangücü yetiştirilmesi desteklenecektir. Bu alandaki okulların tamamı savunma sanayi kuruluşları işbirliğiyle açılması sağlanacaktır. Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla proje, eğitim, kurum açma işbirlikleri geliştirilecektir. Yukarıda sıralanan hedeflerin hiçbirine itiraz etmek mümkün değildir. Ancak bu yapılacakların beklenen amaçlara ulaştırması için hepsinin bir sistem ve süreç bütünlüğü içinde tasarlanması gerekmektedir. Şu an yürürlükteki memnun olunmayan mesleki eğitim modelinin orasını burasını düzeltmekle sorun tam olarak çözülemeyecektir. Tam olarak açıklığa kavuşturulmayan hususları ve çözüm önerilerini aşağıdaki belirtilmiştir.

Meslek liselerinde eğitim-öğretim açısından (başarısızlık, devamsızlık, disiplin, sınıf tekrarı, okul terk) en sorunlu sınıf olan 9. Sınıfta genel kültür derslerinin seçmeli ve basit içerikli olması sağlanmalıdır. Meslek seçiminde sadece akademik notla yerleştirmeden vazgeçilmelidir. Mesela sektörün en çok şikâyet

ettiği konuların başında mezunların beceri ve mesleki bilgi düzeyinin nasıl artırılacağı belirtilmemiştir. Bunun için şimdiki olduğu gibi işletmede beceri eğitimi/işbaşında uygulamalı eğitim kimilerine göre staj için hala 12. Sınıf beklenmemelidir. İlk yıldan itibaren başlayan her yıl artan oranda işletmede meslek eğitimi başlatılmalıdır. Uzun yaz döneminin mesleki gelişim açısından boş geçirilmemesi işbaşı deneyimine devam edilmesi faydalı olacaktır.

Sektörle isteğe bağlı işbirliği protokolleri yerine 3308 sayılı Kanunda var olan stajyer ve kursiyer kabul etme zorunluluğu yaptırımları uygulanmalıdır. Mezun olmadan son sınıfta istihdam ilişkisinin kurulması için net mekanizmalar kurulmalıdır. Okula kayıt olan atölyeye giren ve sektöre işletmede beceri eğitimine giden her öğrenci sigorta ve emeklilik hakkına kavuşturulmalıdır. Meslek liselerinin bilinçli tercih edilmesinin önündeki en büyük engellerden biri de veli zorbalığı olduğu düşünülerek anne-babanın akademik düzeyi uygun olmasa da benim oğlum mutlaka üniversite okuyacak söylemlerinin düzeltilmesi gerekiyor. Gelecek yıldan itibaren kaldırılacağı beyan edilen özel okullarda okuyan öğrencilere verilen eğitim desteğinin OSB içindeki meslek liselerinde devam etmesi sağlanmalıdır.

Okulun ve dört yıllık meslek eğitimi sürecinin zevkli ve keyifli geçmesi için haftanın bir günü sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler günü olarak belirlenmesi ortamları uygun olmayan okul öğrencilerinin her tür kamu imkânlarının kurslarından serbestçe yararlanması sağlanmalıdır. Okulların standartlarını iyileştirmek için temel mesleki becerilerin kazandırılması hedeflenmeli mesleki güncel teknolojiyle donatılmasının hem çok masraflı, uzun zaman alması ve öğrencilerin işletmeye ilk yıldan itibaren gönderilmeye başlanmasıyla buna gerek olmadığı dikkate alınmalıdır.

Hak edilmeden verilen meslek lisesi diploma dışındaki işyeri açma ve teknisyenlik unvanı için son sınıfta yeterlilik sınavlarında başaranlara verilmelidir. Her öğrenci son sınıfta

bireysel yada grupla bir bitirme projesi yapmalıdır. Meslek lisesi müdürlüğü için atölye ve meslek dersi öğretmeni olması şartı tekrar getirilmelidir. Son yıl ikinci dönemde her ilçede düzenli olarak kariyer öğrenci iş mülakat görüşmeleri zorunlu tutulmalıdır. Meslek liselerinin atıl zamanlarında meslek öğrenmek, mesleğini geliştirmek yada meslek değiştirmek isteyen herkese yönelik Hayatboyu öğrenme kapsamında kurs açma yetkisi meslek liselerine verilmelidir. Bu kaynak atıl olarak bekletilmemelidir.

Mesleki Yeterlilik Belgesi verilen mesleklerde öğrenim gören son sınıf öğrencileri zorunlu olarak devlet desteğiyle sınav ve belgelendirmeye alınarak mesleki eğitimin performansı ölçülmelidir. Atölye ve meslek dersi öğretmenleri işe ilk başladığı anda derslere girmeden zorunlu en az altı ay sektöründe işletmede çalıştırılmalı deneyim kazanması sağlanmalıdır. Tüm bu yeni fikir ekleme ve katkı amaçlı değerlendirmelere rağmen her şeyin vizyonda yazılamayacağını, yazılmadığı halde yapılmayacağı anlamına gelmeyeceği de bilinmelidir.

Politika Belgelerinde Mesleki Eğitim

Ülkelerin eğitim sistemleri, yönetim biçimlerine göre devleti idare eden meclis, hükümet ve ilgili bakanlıklar gibi mekanizmaların oluşturdukları politika belgeleriyle şekillendirilirler. Ülkemizde de milli eğitim sistemi, TC Hükümetlerince hazırlanan Kalkınma Planları, Yüksek Planlama Kurulu çalışmaları, Strateji Belgeleri, Eylem Planları, çeşitli Şuralar ve Milli Eğitim Bakanlığı şura kararlarıyla belirlenen ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmeye çalışılmaktadır. Son dönemde yukarıda sıralanan belgeler taranarak mesleki eğitim hakkındaki yer alan hususlar aşağıdaki gibi özetlenerek paylaşılmaya çalışılmıştır.

Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018) 2018 Yılı Programında; “Nitelikli işgücüne talep artacaktır… Eğitim sistemi yetersiz kalmıştır… Eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirecektir…

MTE de uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir. Mesleki rehberlik ve danışmanlık sistemi ve HBÖ eğitim faaliyetlerine önem verilecektir… Mesleki ve teknik eğitim altyapı ve yönetimi meslek yüksekokullarını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile MYO tamamını kapsayan bir etkinlik analizi yapılacak bu analiz kapsamında okulların makine teçhizat altyapı durumları dahil olmak üzere mevcut durumu tespit edilecek ve yeni bir mesleki ve teknik eğitim yönetim modeli tasarlanacaktır" denilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Yılı Stratejik Planında mesleki eğitimle ilgili olarak; "Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve iş gücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir. Hedef 6.1: Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları artırılacaktır. Mesleki ve teknik eğitimde yeni nesil öğretim programları geliştirilecek, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecektir. Mesleki ve teknik eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir. Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları artırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir." Denilmektedir.

Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu 2023 Raporunda; "Türkiye'de mevcut eğitim sistemi, öğrencilere temel beceriler dahil yeterli yetkinlikleri kazandıramamaktadır. Bölgeler okullar arası başarı farkları belirgindir. Sistemin etkinliği sorgulanmalıdır. Öğrenme ortamları niteliği eşitlik temelinde artırılmalıdır. İyileştirme adımları süreklilik arzetmektedir. Yapılan reformalar istikrarlı olmamaktadır. Eğitimde sürekli politika değişikliğine gitmenin analizde sınırlı bilgi sağlamaktadır. Sistemin barındırdığı sorunlar; eğitim sistemi yeniden reform edilmesi gerekmektedir. Eğitim yönetimi, yerel yönetimlerin güçlendirilerek âdem-i merkeziyetçi kılınmalıdır." Denilmektedir.

Yüksek Planlama Kurulu – Orta Vadeli (2018–2020) Mali Planında; "Eğitim sisteminde özel sektörün katkısını artıran, fırsat eşitliğine dayalı, üniversitelerin ihtisaslaşması temel amaçları çerçevesinde kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir… MTE güçlendirilmesi ve üniversitelerin ihtisaslaştırılması temel amaçtır. Özel okul teşvik sistemi değerlendirilmesi, özel sektörün payını artıracak ilave tedbirler alınarak özel okullaşma oranı yükseltilecektir… MTE kurumlarının yönetim yapısı, müfredatı, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu beceri alanlarında sektörle işbirliğini yoğunlaştıracak şekilde geliştirilecektir. Belirli iş sahalarında yoğunlaşmış bölgelerde MTE kurumlarının bölgenin ihtiyaç duyduğu alanlarda ihtisaslaşması sağlanarak tematik MTE lise uygulaması yaygınlaştırılacaktır…İş ve işgücü arasındaki beceri uyumunun artırılması temel amaçtır. Büyük OSB tasarım ve dijital dönüşüm merkezleri kurulacaktır… İş ve yatırım ortamının iyileştirilmesi sağlanacaktır." yer almaktadır.

Ulusal İstihdam Stratejisi 2014–2023 Eylem Planlarında; "53. Asıl dikkat çekici olan, lise ve dengi meslek okulu ile üniversite eğitimi almış nüfus grubunda işsizlik oranlarının göreli olarak yüksek olmasıdır. MTE mezunlarının işsizlik oranı % 10,5

54. Meslek Okulu mezunlarının yüksek işsizlik oranları, Türkiye'de MTE mezunlarına meslek kazandırılamadığı ve işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte "ara işgücü" yetiştirilemediği yönündeki görüşü desteklemektedir. Bu değerlendirme ışığında, Türkiye'de mesleki eğitim ile istihdam arasındaki fonksiyonel ilişkinin zayıf olduğu söylenebilmektedir.

Meslek Liseleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bir konuda sıkıntı oluştuğunda, bir işi en iyi yapan bilir prensibinden hareketle bir bilen bulup sorulur. Eğitim konusunda tartışma başladığında toplumun her kesiminden katılım olur. Herkesin okulla eğitimle bir şekilde ilişkisi vardır. Konuşanların kendisi bir zamanlar öğrenciydi şimdi de çocukları okuyordur. Bu açıdan eğitim konularına müdahil olup değerlendirmesi

eleştirmesini normal karşılayabiliriz. Ancak konu eğitim sistemi ve müfredat gibi uzmanlık gerektiren önemli konularda asıl işin sahipleri bu işi bilen en iyi yapan işin mutfağında olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak daha doğrudur. Milli Eğitim Bakanlığı da sistem çalışmalarında akademisyenler, sivil toplum örgütleri, sendikalar, çeşitli kurum ve kuruluşların temsilcileri yanında öğretmenleri de toplantılara davet etmekte ve dinlemektedir. Bu kapsamda Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2018 Temmuzunda yurt çapında öğretmenler arasında "Nasıl Bir Okul, Nasıl Bir Ortaöğretim" temalı deneme yazma yarışması düzenlemiştir. 81 ilden seçilen denemeleri 290 sahifelik bir kitapta yayınlamıştır. Ülkemizin tüm illerinde öğretmenlerimiz gözlem ve tecrübelerine dayalı olarak çok güzel konular, sorunlar ve çözüm önerileri paylaşmışlardır. Hiç üşenmeden büyük bir zevkle okudum ve istifade ettim. Özellikle meslek liselerinde görev yapan hatta başka okullarda görev yapan öğretmenlerimizin meslek liselerinde eğitim görev öğrenciler ve eğitim sistemi hakkında tespitlerini çok beğendim ve paylaşmak istedim. Tamamına yakınını daha önce tespit edip çözüm önerilerinde bulunduğum için işi en iyi yapan bilirmiş atasözünü bir kez daha hatırladım. Bunların bir kısmı, her düşünceyi belirten öğretmeni, okulunu ve yer aldığı sayfayı parantez içinde belirterek aşağıda paylaşılmıştır (MEB Ortaöğretim Genel M., 2018)

Meslek lisesine başladıklarında kendileri değersiz hiçbir becerisi olmayan bir birey olarak görmektedirler. 10. Sınıfa geçen öğrenciler yavaş yavaş meslek öğrenmeye başlayınca kendilerine olan güvenleri artmaya başlamaktadır. Akademik dersler ise isteğe bağlı olarak verilmeli, üniversiteyi hedefleyen öğrenciler bu dersleri almalıdır. (Ömer PEKER, Afyonkarahisar Bolvadin MTAL, s.19)Öğrencilerin kişilik yapısına göre nasıl bir lisede öğrenim göreceklerinin belirlenebilmesi için sırayla okul öncesi öğretmeni, ilkokul öğretmeninden başlayarak, ortaokul öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığıyla lise eğitimine kadar her öğrenci için bir portfolyo tutulması gerekir. (M. Akif ALPAYDIN, Amasya

Suluova Menderes MTAL, s.30) Öğrenciler lise hayatına zorla devam etmemeli, mutlu olacakları işi yapmalı. (Cansu DOĞANER, Aydın Karacasu Kırçiçeği Anadolu Lisesi, s.47)Bakanlıklara kendi alanlarında okul açma yetkisi verilerek alanda ihtiyaç duyulan öğrencileri yetiştirmesi sağlanmalıdır. (M. Salih ERTEKİN, Batman Raman Anadolu Lisesi, s.52)

Yalnızca meslek liselerinde değil tüm okullarda ders adedi ve haftalık ders sayısının azaltılması gerekiyor. Meslek liselerinde meslek dersi öğretmenleriyle birlikte usta öğreticilerin ders vermesi sağlanabilir. Teorik bilgileri edinmiş ama herhangi bir iş kolunda yeterince deneyimi olmayan mezunlar veriyordu okullarımız. Her işi hakkını vererek yapabilen insanlara ihtiyacımız vardı bizim ve bunun ilacı ayrıntıları üzerinde iyice düşünülmüş, planlaması yapılmış olan modern bir usta-çırak eğitimi olabilirdi. (Alkan KILIÇ, İstanbul M. Fevzi Çakmak MTAL, s.141)

Öğretmenlerimizin meslek liselerinde eğitim öğretimin daha kaliteli, zevkli ve mezuniyet sonrası iş bulabilmeleri için önerilerinin bir kısmı Milli Eğitim 2023 Eğitim Vizyonunda da yer almıştır. Öğretmenlerin talep ettikleri düzenlemeler hayata geçirilmesiyle üreten güçlü Türkiye için gerekli daha nitelikli meslek adamları yetiştirebilir.

Yeni Bir Sistem ve Model İhtiyacı

Meslek liselerine kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun fen, sosyal bilimler ve Anadolu liselerine yerleşemediği için zorunlu olarak meslek liselerine gitmek zorunda kaldığı sıkça tekrarlanmaktadır. Meslek lisesine başlayan öğrencilerin gözardı edilemeyecek bir oranının ders başarısızlığı ve sınıf tekrarı, devamsızlık ve disiplin olaylarıyla gündeme geldikleri bir kısmının da kendi isteğiyle ya da zorunlu okulu terk ettiği istatistiklere yansımaktadır. Mezun olanlarının da az bir kısmı lisans olmak üzere çoğunun önlisans düzeyinde veya bu yıla kadar sınavsız geçişle meslek yüksekokullarına gittiği, diğerlerinin

mezun olduğu meslek alanları dışındaki işlerde çalıştığı bilinmektedir. Diğer yanda piyasada yeterli sayıda nitelikli eleman bulunamadığı, gelen mezunların ise mesleki becerilerinden sektör tarafından sürekli şikâyet edilmektedir. Model geliştirmek adına öğrenci, veli, öğretmen, eğitim yöneticileri ve sektör temsilcilerince sıkça tekrar edilen sorun alanları şu şekilde sıralanabilir. Öncelikle istemeyerek seçilen bir okul ve meslek, tüm liselerde aynı müfredatla okutularak başarılı olmak zorunda olunan (fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, edebiyat, İngilizce gibi) genel kültür derslerinden başarısız olmak, okuldan ve derslerden soğumayla devamsızlığa hatta meslek liselerinde diğer okullardan daha fazla okul terklerine yol açmaktadır. Devamsızlık yapmak evde, okulda ve sokakta sorunlara, disiplin olaylarına yol açabilmektedir (Demir Vd., 2019).

LGS yerleştirmeleriyle fen, sosyal bilimler, Anadolu liselerine ve sınavlı MTAL'ne yerleşemeyip sınavsız meslek liselerine (yeni adıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) yerleşen öğrenciler lise birinci sınıfta genel kültür derslerinin tümünden istediklerini seçebilmelidir. Hatta ilk yıl başaramadığı dersleri ikinci yılda değiştirebilmelidir. Kesinlikle genel kültür derslerinde başarısızlık sebebiyle sınıfta kalmak olmamalı gerekirse başarısız olduğu bu dersleri de açık/uzaktan eğitimle ya da mezuniyete kadar tekrar edebilmelidir. Dört yıl boyunca haftanın bir günü tamamen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere ayrılmalıdır. Her öğrenci bu başlıklarda mutlaka uygulamalı bir grup faaliyeti okul içinde yada belediye/diğer kurumların tesislerinde yerine getirmelidir. Faaliyetlere katılan tüm öğrenciler başarılı sayılmalıdır.

Ortaokulun son sınıfında her öğrenci üç arkadaşıyla yıl boyunca haftanın bir günü, kendi istediği bir mesleği işyerinde incelemeye giderek gözlemde bulunmalı, resimleri çekerek belli notlar almalı, elindeki forma bunları kaydederek ikinci hafta sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu yöntemle yılsonuna kadar ilgi duyduğu yaklaşık onaltı mesleği yakından tanıyacaklardır.

Arkadaşlarının paylaşımlarını da katarsak onlarca meslek hakkında belli seviyede bilgi sahibi olacaklardır. Planlı bu faaliyeti yerine getiren tüm öğrenciler başarılı sayılmalıdır. Bu çalışma, liseye geçişte okul türünü ve mesleğini seçerken öğrenciye karar vermede yeterli bilgi sağlayacaktır.

Lise birinci sınıfta her öğrenci, meslek liselerindeki uygun atölye ve laboratuvarlarda (temel beceriler atölyesinde) uygulama yaparak el yatkınlığı ve alışkanlıkları (psikomotor beceriler) kazanmalıdır. Bu uygulamaları, her dünya insanı için gerekli olan sosyal yaşamda karşılaşacağı alıştırmalar olarak belirleyebiliriz. Evlerde varolan fiş, priz, musluk, vidalama, tel bükme, kesme, çivi çakma gibi basit işleri temel el aletlerini kullanmayı öğrenmelidir. Metal, ağaç, elektrik ve yapı/tesisat gibi alanlarda basit temel uygulamalar yapmak imkânı sağlanmalı bu faaliyetleri yapanlar başarılı sayılmalıdır. Geleceğin yetişkini olacak genç bireylere bir işler yapabiliyor başarıyor olmanın hazzı yaşatılmalıdır.

Lise ikinci sınıfta bir meslek alanı seçen öğrenciler haftanın bir günü okul atölyesinde, iki günü işletmede uygulamalı meslek faaliyetlerine (çırak düzeyi) katılarak mesleğe adım atacaktır. Bir gün mesleğin teorik derslerine, yarım gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, yarım gün de genel kültür derslerine ayrılmalıdır. Lise üçüncü sınıfa gelen öğrenci artık bir mesleğin temel ortak bilgi ve becerilerine sahip olmuş ve uzmanlaşmak üzere kendisine bir dal belirleyecektir. Okulda bir gün atölye ve teorik meslek dersleri, işletmede üç gün işbaşında (kalfa düzeyi) usta öğretici gözetiminde bazı imalatları yapabileceği uygulamalı meslek eğitimi, yine okulda yarım gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, yarım gün de genel kültür derslerine ayrılmalıdır. Lise son sınıfta ise; işletmede dört gün işbaşında (usta düzeyi) bağımsız kabul edilebilir standartlarda imalat yapabilecek düzeyde uygulamalı meslek eğitimi yapmalıdır. Okulda yine yarım gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere, yarım gün de genel kültür derslerine ayrılacaktır. Genel kültür dersleri müfredatı, meslek liselerine özel hazırlanmış ve sadece

meslekler için gerekli temel hesaplama/yabancı dil bilgilerini içeren şekilde basitleştirilmelidir. Böylelikle, akademik olarak seviyesi belirlenmiş ve meslek lisesine gelmek zorunda kalmış veya isteyerek seçmiş öğrencilere, ısrarla zorunlu derslerde başarılı olmasını dayatmak ve soğutmak yerine meslek liselerine uyumu sağlayan keyifli bir sürece dönüşecektir.

Orta ve büyük ölçekli işletmelerdeki grup halinde beceri eğitimi yapan öğrencilerin atölye ve meslek dersi öğretmenleri de haftanın bir tam gününü her hafta farklı bir grup öğrencileriyle birlikte sektörde geçirmelidir. Bu sayede okuldaki teori ve uygulamanın işletmedeki gerçek üretim ve iş yaşamıyla örtüşmesi birbirini destekleyen süreçler olması temin edilmelidir. Bu öğretmenler için bir nevi hizmetiçi eğitim olacaktır.

Lise birinci sınıftan itibaren işletmeye artarak gidilen gün sayısıyla yüzde 20/40/60/80 şeklinde meslek liselerinde boşalmış ciddi bir boş fiziki kapasite (derslik) oluşacaktır. Başarısızlık sebebiyle sınıfta kalmayı ortadan kaldırınca arkadan gelenlere ilave boş kapasite sağlanmış olunacaktır. Boşalan bu kapasite derslik yetersizliğinden ikili eğitim yapmak zorundaki okullar için büyük bir rahatlama sağlayacaktır. Bakanlık için ise derslik ve öğretmen sorununa maddi kaynak yatırımı gerektirmeyen bir çözüm olacaktır. Bu durum 2020–2021 eğitim öğretim yılında 8. Sınıfı bitirip liseye geçiş yapacak öğrenci sayısının bir önceki yıla oranla üçte bir fazla olduğu düşünüldüğünde ciddi bir seçenek olarak görülmelidir.

Meslek lisesi öğrencileri, ilk yıl bilinçli bir meslek tercihi yaptığı için mesleğini severek öğrenecek biran önce mesleğinde ilerleyerek mezuniyetinde ise mesleğinde istihdam olmayı isteyecektir. Lise ikinci sınıftan itibaren artarak işletmede geçirdiği haftalık artan gün sayısıyla, dördüncü yılın sonunda yaklaşık ikiyüzseksensekiz günlük işbaşı işletme tecrübesiyle mezun olacağından sektörün talep ettiği tecrübeli nitelikli eleman talebi karşılanmış olunacaktır. Bu aşamada işletmeler kendi

üretim süreçlerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri de öğrencilere kazandırarak istihdamdaki memnuniyet karşılıklı artacaktır.

Gençlik, okulda her yıl bir tam gün sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle enerjisini harcayarak en az problemle sosyalleşmesi kolaylaşacaktır. Sürecin temel hedefi, meslek lisesi öğrencilerini başarısız değil başarılı kılmak ve eğitim istihdam ilişkisini sağlam temellere oturtmaktadır. Bu model, ders başarısızlığı, sınıf tekrarı, devamsızlık, okul terk ve disiplin olaylarının en aza indirilmesine fayda sağlayacaktır.

Almanların dual (ikili) sistem adıyla başarıyla uyguladığı sisteme benzemekle birlikte daha iyi olan bu sistemle gençler okurken lise ikinci sınıfta asgari ücretin üçte biri, üçüncü sınıfta asgari ücretin üçte ikisi ve son yıl asgari ücret kadar gelir temin edebilmelidir. Bu ücretlere devlet de belli oranda destek olarak sektörün yükünü hafifletebilir. Hatta işletmede beceri eğitimi döneminde devlet tarafından halen ödenen iş kazası ve meslek hastalığı sigortası primlerine ilave olarak isteyenler o anda ya da sonradan emeklilik primleri ödeme imkanı getirilmelidir. Öğrenim görmenin bir gayesi kültürlenmek diğeri de geçimini temin edebilecek bir meslek öğrenmektir. Nihai olarak öğrenim süresi sonunda müteşebbis olarak bağımsız bir işyeri açmayanlar istihdam olmak üzere sektörün kapısını çalacaklardır. Bu modelle üç yıl boyunca mümkünse aynı işletmeye beceri eğitimine gitmiş bir meslek lisesi öğrencisini mezun olduğunda işletme de bırakmayarak büyük oranda severek istihdam edecektir.

En iyi sistem; mesleki eğitime başlayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleklerini öğrenerek başarıyla mezun olduğu, herkes için süreci zevkli kılan, mezunların okuldan ayrılmadan iş ilişkisinin kurulmuş olması sonucuna götüren ve en basit olan sistemdir. Nüfusun nitelikli bir kompozisyona dönüşmesi için insan kaynağını etkili ve verimli kullanmanın yolu, eğitim sistemini sağlam temeller üzerine kurgulamaktan geçmektedir. Özellikle, günümüzde pratik bilginin önemi düşünüldüğünde,

pratik bilgiyi karşılayabilecek nihai alanın hiç şüphesiz mesleki ve teknik eğitim kurumları olduğunu görmekteyiz. Gençlerin iş hayatında önlerine çıkan en büyük engel meslek alanlarına dair bir tecrübelerinin olmamasıdır. Bundan dolayıdır ki mesleki ve teknik eğitim okullarının görevi iyi tanımlanmadığında ortaya potansiyel bir genç işsiz nüfus çıkmaktadır. Bu sorunu asgariye indirmek için okullarda teorik ders saatleri azaltılmalı, öğrencilerin meslek alanlarında tecrübe edinebilecekleri öğrenme alanları geliştirilmeli, öğrenme modeli olarak yaparak-yaşayarak öğrenmeye daha fazla önem verilmelidir (Develioğlu, 2019).

Bütün aileler çocuklarının birer akademisyen, bilim adamı olarak yetişmesi için büyük mücadele vermektedirler. Oysa akademisyenlik, bilim adamlığı çok az insanın başaracağı bir iştir. Diğer meslekler de en az bilim adamlığı kadar kıymetlidir. Bu yanlış algının düzeltilmesi için başta mesleki eğitim alan gençlere ara eleman gibi tanımlamalardan vazgeçmeliyiz. Mesleki eğitimin çok küçük yaşlarda başlanmalıdır. Lise çağına, hatta üniversite çağına gelmiş bir genç insanı eğitmek ona bir meslek kazandırmak oldukça zor olmaktadır. Düz lise diye bir yapılanmanın yanlış olduğunu düşünüyorum. Eğitimin her kademesinde bir meslek ve sanata yönelik eğitimlerin verilmesi gerekir (Kuralay, 2019)

Belirli mesleklerde uzmanlaşan ve alanında hakim donanımlı işgücü, bu yeni dönemin anahtarlarından biridir. Bu anahtarı oluşturmanın yolu ise mesleki eğitimden ve mesleki eğitimi güçlendirmekten geçiyor. Geleceğin kodlarını doğru okuyabilmek ve gerekli tedbir ve ön hazırlıkları ivedilikle hayata geçirmek gerekiyor. Doğru iş ve doğru elemana ulaşabilmek sorunu, mesleki eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte ortadan kalkacaktır. Bizler; iş, siyaset ya da akademi dünyasının üyeleri olarak, geçmişten aldığımız bu birikimi, çağımızın şartlarıyla güçlendirerek ülkemiz, "Güçlü Türkiye" hedefine kararlılıkla hazırlamalıyız (Kaan, 2019)

Yapılan bir araştırma sonuçlarına göre; popüler ve para kazandıran meslekler öğrenciler tarafından seçilmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının da kariyer seçiminde etkili olduğu görüşü savunulmuştur. Ülkemizde kalifiye teknik ara eleman azlığı ve eksikliği göz önünde bulundurulduğunda; özellikle orta ve alt gelir grubuna sahip aileler, meslek liseleri ve onların sağladıkları iş imkanları hakkında STK'lar tarafından bilgilendirilmelidir. Devlet bu konuda gerekirse yeni STK kurulmasına imkan sağlamalı ve destek vermelidir (Aslan, 2015).

Meslek lisesini bitiren ve yeterince işbaşında uygulamalı eğitime katılarak işhayatının istediği yeterlilikleri sağlayamayan mezunlara verilen "işyeri açma belgesi" ve "teknisyen" unvanı ancak yukarıda açıklanan bir sistemle hakedilmiş içi doldurulmuş olacaktır.

Tartışma, Genel Değerlendirme ve Sonuç

İlk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan yeni Koronavirüs (COVID-19), Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart itibarıyla 114 ülkede 118 bin vakanın görüldüğünü ve 4 bin 291 kişinin hayatını kaybettiğini bu sebeple pandemik (dünya genelinde yaşayan insanların sağlığını tehdit eden bulaşıcı hastalıklar) bir hastalık ilan olarak ilan etmiştir.

Bu dönemde Türkiye'deki meslek liseleri maske, önlük, tulum, koruyucu siperlik gibi vatandaşın ve sağlık çalışanlarının yoğun ihtiyaçların karşılanması ve temininde kolları sıvayarak okul atölyelerini harekete geçirdiler. Yeni makineler alıp hemen üretime başladılar. Kimya bölümü olan meslek liseleri sabun, el hijyeni, kolonya ve dezenfektan üretimine başladılar. Üretilen bu ürünler hem sipariş üzerine yapıldı hem de kamunun ihtiyaçları karşılandı. Prototip düzeyinde bile olsa uzaktan kumanda edilebilen solunum cihazı üreten okul oldu. Video laringoskop

cihazı gibi biyomedikal ürünler de üreten meslek lisesi öğretmenleri, kapalı ortamların dezenfeksiyonunu sağlayan ozon hava dezenfekte cihazı ile bireyin vücut sıcaklığını temas etmeden ölçen Kızılötesi termometre cihazı ve sosyal mesafe ölçerek uyaran cihazı, sağlıkçıların numune aldıkları sırada hastalarla temas etmelerini önlemek için "İzole Numune Alma Ünitesi" cihazı da üretildi.

BBC haber ajansı, İstanbul'daki meslek liselerindeki bu tür çalışmaları görüntülü haber yaparak İngiltere'deki meslek liselerinin bu tür çalışmaları yapamamasını eleştirmiştir. Bu çalışmaların ülkemizde devletin en üst düzeydeki yetkililerince dile getirilmesi ve her ortamda bu örnek çalışmaların haberlere konu olması ve çokça sosyal medyada paylaşılması mesleğim adına önemli bir tanıtım ve olumlu algı oluşmasına neden olmuştur. Kara gün dostu meslek liseleri kahramanları olarak toplumda konuşulmaya başlanmıştır.

Dünyada mesleki eğitimde küresel eğilimlere bakıldığında; öğrenciler daha erken yaşlarda mesleki eğitim almaya başladığı, ikincil eğitim algısının değiştiği, okul-sektör işbirliğinin çerçevesinin genişlediği, öğrencilerin işbaşı eğitim tecrübesinin artırılmakta olduğu ve mesleki eğitim ile genel ortaöğretim arasındaki keskin ayırımın azalmakta olduğu görülmektedir.

Bu kararların uygulanması ve başarıya ulaşması için öğrencisinden velisine, öğretmeninden sektör temsilcilerine tüm paydaşların desteği gerekmektedir. Ancak unutulmaması gereken bir husus da bugüne kadar yaşanan tecrübelerden alınan kararların sonuç alacak radikal uygulamalara dönüştürülemediği, küçük ayrıntı kabilinden değişikliklerle geçiştirildiğidir.

Meslek lisesi müdürlerinin atölye ve meslek dersleri branşı dışından her tür genel kültür öğretmenlerinden atanması mesleki eğitime fayda getirmemiştir. Sanayiyle sektörle ve okulunun meslek dersi öğretmeniyle aynı dili kullanamayan ve aynı kültürde yetişmeyen bir okul müdürünün meslek liselerine

akademik eğitim dışında mesleki açıdan çok faydası beklenemezdi. Artık neredeyse meslek lisesi müdürleri içinde atölye ve meslek dersi branşı olan oranı azınlığa düşmüştü. Bu uygulamaya Şubat–2019 da yapılan düzenlemeyle son verilmiştir. Branşı dikkate alınmadan atölye meslek dersi öğretmeni her türlü meslek lisesine müdür olabilmelidir.

Sporcu ve sanatçıların başarılı olmasının arkasında ilgi, yetenek ve becerileri yanında mesleğinin hangi aşamasında olursa olsun hiç durmadan ara vermeden sürekli pratik ve tekrar yapmak yatmaktadır. Hatta birkaç günlük antrenman eksikliğinin sporcuyu oldukça gerilerde bıraktığı bu açığı kapatmak için daha yoğun bir tempoyla hazırlanması gerektiği belirtilmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin liselere giriş sınavındaki performansı ve son yıl kurslarla hazırlanılsa bile üniversite sınavlarındaki başarıları birlikte düşünüldüğünde amacın lise diploması almak değil bir meslekte ustalaşarak, iş bularak çalışmak, üretken birey olarak topluma hizmet ederken kendi ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılamak olduğu unutulmamalıdır. Sanayi 4.0, dijital dönüşüm, STEM, kodlama, tasarım, inovasyon kelimeleriyle süslenmiş cümleleri lütfen artık daha dikkatli kullanalım. Bu ülkede öğrencilerini ilk başarı dilimlerinden kayıt alan fen liseleri bulunmakta, meslek yüksekokulları ve fakülteler bulunmaktadır. Herkesin her şeyi bilmesi yapması doğru ve mümkün olmadığını lütfen artık kabullenelim.

Mesleki eğitimi nitelikli mezunlar verecek hale getirmenin yolunun sürekli genel bilgi ve kültür derslerinin sayısını ve süresini artırmak olmadığını artık görmeliyiz. Bize çok bilen değil mesleğini iyi yapabilen mezunlar gerekiyor. Bu konuda başta MEB olmak üzere özellikle sektöre, bir de ailelere büyük görev düşmektedir. KOBİ altyapısına sahip iş hayatımızın ne kadar beyaz ne kadar mavi yakalı insan kaynağına ihtiyacı olduğu gözönüne alınarak en kısa yoldan meslek edinmek ve İş hayatına atılmak gerekiyor. Sanayici nitelikli eleman olmadan kaliteli ve

rekabet edilebilir ürünleri üretip ve ihraç edemeyecek ve 2023 hedeflerini yakalanamayacaktır. Mesleki eğitim meselesi ülkemiz için çok önemlidir. Bu konuya özel önem verilmeli ve ülkenin diğer büyük meselelerinden daha büyük görülmelidir. Genç nesil daha fazla oyalanmadan mesleki teknik eğitim konusu çözülmelidir.

Tüm mesleklerde yetişmiş insana ihtiyacımız her zaman olacaktır. Geleceğe yönelik yapılan tüm tahminler, hesapların ve programların içine iyi ve güzel insan yetiştirme modelini de eklememiz gerekiyor. Eğitimli insandan mutlaka üniversite bitirmiş olmak gerektiğini zannetmemiz sonucu yükseköğretime geçiş sınavlarına başvuru sayısı iki milyona ulaşmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde ülkemiz için iyi vatandaş dünya için iyi insanın nasıl yetişeceğine devletin yetkili organları karar verirken mesleki anlamda mesleki standartlara göre gerekli yeterliliklerin neler olduğuna ilgili sektörün karar vermesi daha doğru olacaktır. Sektör temsilcileri, karar vermenin ötesinde uygulamalı mesleki eğitimi konusunda aktif rol almalı ve iş ortamında bu yeterliliklerin kazanılmasına ortam ve imkân sunmalıdır.

Unutulmaması gereken şudur; her gencin severek öğrenebileceği ve yapabileceği bir meslek mutlaka vardır. Önemli olan bunu tespit etmek ve ona bu imkanı sağlamaktır. Meslek liselerini cazip kılmak için özel bir çabaya gerek yoktur. Zevkli bir öğrenim süreci, işbaşında meslek öğrenmek, üç yıl boyunca cep harçlığı, sigorta ve mezuniyetinde iş imkanı bulan gençlerin ve sektörün memnuniyeti toplumdaki meslek lisesi algısını olumlu yönde pekiştirecektir. Bir müddet sonra otuz yıl önce olduğu gibi aşırı talep sebebiyle artık meslek liselerine girmek için birbiriyle yarış başlayacaktır.

Ülkelerin ekonomisi ürettiği mal, hizmet ve teknolojiye dönüştürebildiği bilgiyi ihraç ederek kazanç sağlayacağı oranda artar. Ülkeler, bir kısım mal, hizmet ve teknolojiyi ise ithal etmek zorundadır. Üretmeyen bir iktisadi modelin ülkeye ve milletine

faydası olamaz. Her iki şekilde de eğitilmiş, nitelikli, meslek eğitiminden geçmiş ve yeter sayıda insan gücüne ihtiyaç duyulur. Ekonomide istenen hedefe ulaşmak için herkesten daha çok, daha kaliteli, daha iyi fiyata ve daha hızlı mal ve hizmet üretmek esastır. Herkes aynı hammaddeye ulaşabilir, herkes bunu aynı teknolojik metot ve formülle işleyebilir. Bu itibarla hepsi taklit edilebilir. Rekabette üstünlük sağlayacak olan yegâne faktör insandır. Öyleyse iyi bir meslek eğitim almış işgücü her zaman fark oluşturacaktır.

Kaynakça

Aslan, M. (2015). Meslek Liselinin Kariyer Yolu, S. 86, Ege Basım, İstanbul.

Demir, E. vd. (2019). Eğitim Her Yerde Seçkileri, s. 31 Gece Akademi, Ankara.

Demir, E. (2019). Bu Zamanda Ahilik, Dahi Yayıncılık, İstanbul, S.36.

Develioğlu M. (2019) Mesleki ve Teknik Eğitimi Yeniden Düşünmek, İTÜ Vakfı Dergisi, Sayı 83, s. 56–57.

Kaan A. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimi Yeniden Düşünmek, İTÜ Vakfı Dergisi, Sayı: 83, s. 60.

Kuralay İ. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimi Yeniden Düşünmek, İTÜ Vakfı Dergisi, Sayı 83, s. 58-59.

MEB. (2018). Nasıl Bir Okul, Nasıl Bir Ortaöğretim, MEB Yayınları, Ankara, ISBN: 978-975-11-4688-5.

Özel Sektör Gönüllüler Derneği. (2013,). Meslek Lisesi Koçları Programı Gönüllü Rehberi, s. 10, Elif Ofset, İstanbul.

Yazıcı L. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimi Yeniden Düşünmek, İTÜ Vakfı Dergisi, Sayı:83, s. 22-25.

http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf, ET 24.12.2018

http://mtegm.meb.gov.tr/www/meslek-liselerine-ilk-kez-yuzde-1lik-dilimden-ogrenci-yerlesti/icerik/2490

http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-33-insan-haklari-egitimi-ocak-2012/732-mevlana-nin-egitimle-ilgili-gorusleri, on 27.10.2019.

https://egitimheryerde.net/galatasaray-lisesi-ile-itu-mesleki-ve-teknik-anadolu-lisesi/ E.T. 11.10.2019

https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/haber/yeni_nesil_meslek_liseleri

BÖLÜM VI

OKUL VE EĞİTİMİN YÖNETİMİ

Erol DEMİR
(Orcid ID: 0000-0001-9658-4642)

Özet

Milli Eğitim Bakanlığının varlık sebebi öğrencinin okulda öğretmenle buluşması, sağlıklı bir ortamda eğitim-öğretimin sürdürülmesi ve eğitimle amaçlanan milli hedeflere ulaşılmasıdır. Eğitim sisteminin tartışmasız en önemli birimi olan okulların başarılı olabilmesi için kuşkusuz iyi yönetilmesi gerekir. Doğu toplumlarında genellikle yönetici pozisyonlarındaki kişilerin otoriteyi sağlayabilmek için diğerlerinden yaşça, kıdemce, daha eğitimli ve üstün insani özelliklere sahip olması gerektiği düşünülür. Okul müdürü, kadrosu itibariyle eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında tüm öğretmenler gibi bir öğretmendir. Okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu kişisi ve yöneticisi okul müdürüdür. Öyleyse okul müdürünün de temel sorumluluk alanı eğitim-öğretim, fonksiyonu da öğretimsel liderlik olmak zorundadır. Okulu yöneten müdürlerin kendilerinden beklenen yönetim becerilerini sergileyebilmeleri, bu konuda eğitilmiş olmalarını gerektirmektedir. Eğitim ve insan odaklı bir kurum olan okulların yönetimi özellikle bireyler arası ilişki ve iletişimi olabildiğince olumlu ve iyi yerine getirme becerisini gerektirmektedir.

Okulun başarılı olabilmesi, öğrencilerinin ve mezunlarının başarılarıyla ölçülebilir. Kimilerine göre bu başarı, sınavlarda alınan puanlar ve bu puanlarla yerleşilen okul ya da bölümleridir. Aslında yetenekleri keşfettirilmiş öğrencilerin bu doğrultuda desteklenmesi ve sonucunda mutlu, sağlıklı, mesleğini ve işini seven başarılı meslek insanları yetiştirmek olmalıdır. Bunun yanında az sayıda bile olsa milli sporcu, sanatçı, ressam ve bilim insanlarının yetişmesi de çok önemlidir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için başta okul müdürü ve öğretmen olmak üzere herkesin üzerine düşenin en iyisini yapması gerekiyor. Okul müdürünün kişisel tüm özellikleri öncelikle genel yönetici profiline ve eğitim yöneticiliğine uygun, gerekli eğitimleri almış ve beklenen yönetim fonksiyonlarını da iyi icra etmesine rağmen beklenen başarı yakalanamamış olabilir. Zira eğitim-öğretim sadece okulla sınırla bir faaliyet de değildir. İşin içinde aile ve çevre faktörü yanında Bakanlıkça belirlenen müfredat, hazırlanan ders kitapları ve öğretim yöntemleri de öğrencilerin başarılı olması üzerinde etkili faktörlerdendir.

Okul müdürlüğünü önemli hale getiren bir başka husus ise ilk kademe yönetici olarak kendisinden sonra gelen diğer tüm üst yönetim görevlerine

belli zaman çalışma ve şartları sağlamak kaydıyla yükselebilmesi ya da atanabilmesidir. Bu itibarla okul müdürlüğü, okulu da aşan eğitim yönetiminin en önemli ve genel sorun alanıdır. Eğitim yönetimini ve yöneticisini diğer alanlardan ayrı özel olarak ele almak, insanı şekillendiren, toplumun geleceğine yapılacak müdahalenin sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olmasına verilecek karar olarak görmek gerekmektedir. Zira en iyi proje ve tasarımlar iyi uygulayıcıların yokluğunda kötü sonuçlar doğurabilmektedir. Atama ve görevde yükselmelerde kariyer, ehliyet ve liyakate dikkat edilmeli adaletle yönetişim sağlanmalıdır.

Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, sahada pratik çözümler üretebilmeleri ve okul sistemini iyileştirebilmeleri için özel bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin yaradılıştan gelen bir liderlik yeteneği ve becerisi yanında, akademik ve mesleki bir bilgi birikimi sonrası tecrübe kazandırıldıktan sonra istenilen başarıyı gösterebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yönetim, Yönetici, Okul, Okul Müdürü

MANAGEMENT OF SCHOOL AND EDUCATION

Abstract

The reason for the existence of the Ministry of National Education is that the student meets the teacher at the school, continues education in a healthy environment and reaches the national goals aimed by education. Undoubtedly, schools, which are the most important unit of the education system, need to be managed well in order to be successful. In Eastern societies, it is generally thought that people in managerial positions should have older, senior, more educated and superior human qualities than others in order to achieve authority. The principal of the school is a teacher like all teachers in the education and training services class due to his/her staff. The principal of the school is the person and administrator primarily responsible for the operation of the school. Therefore, the main responsibility of the school principal should be education and its function should be instructional leadership. The principals who manage the school need to be trained in this area to be able to demonstrate the management skills expected of them. The management of schools, which is an education and people-oriented institution, requires the ability to perform inter-individual relations and communication as positively and well as possible.

The success of a school can be measured by the success of its students and graduates. According to some, this success is the scores obtained in the exams and the school or departments placed with these scores. In fact, it should be supporting students whose talents have been discovered in this direction and raising successful professionals who are happy, healthy and who love their profession and work. In addition, it is also very important to train a small number of national athletes, artists, painters and scientists. In order for students to be successful, it is necessary to write on it, including

the school principal and the teacher. Although all the personal characteristics of the school principal are suitable primarily for the general manager profile and education management, she has received the necessary training and performs the expected management functions well, the expected success may not be achieved. Because education is not just an activity limited to the school. In addition to the family and the environment factor, the curriculum, textbooks and teaching methods determined by the Ministry are also effective factors on students' success.

Another aspect that makes the school principal important is that it can be promoted or appointed to all other senior management positions that come after her as a first-level manager, provided that they provide working and conditions for a certain time. In this respect, the school principal is the most important and general problem area of education management that goes beyond the school. In addition to the inherent leadership ability and skill of the educational manager, she will be able to achieve the desired success after gaining experience after an academic and professional knowledge.

Key Words: Education, Administration, Administrator, School, School Principal

Giriş

Eğitim, bireylerin gelecekteki yaşamını şekillendirecek davranışları kazandıran çok yönlü bir etkinliktir. Eğitim, bireye toplumsallaşmayı, kültürel aktarımı, demokratik yaşama bilincini öğreten bir araçtır. Öyleyse eğitim, yaşamsal öneme sahip bir olgudur. Eğitim, insanların dünyada barış ve mutluluk içinde yaşayabilmesi için hayati öneme sahip, sonsuz bir süreç etkinliği olduğundan kişilerin keyfiyetine bırakılmamalıdır. Eğitim sistemleri amaçlarını çoğunlukla okul olarak tanımlanan formal örgütlerde gerçekleştirir. Sonucun alınması, okulun etkili işleyişine bağlıdır. Okullar, eğitim sisteminin en temel, en kritik öğeleri ve alt sistemleridir.

Topçu'ya (2015) göre, "Mektep; 'insan iradesine takip edeceği istikameti gösterir ve birliğe götüren her hareket gibi ruhu sonsuzluğun sevgisine kavuşturur. Bu sebeple denebilir ki mektep, mabettir'." Yazarın döneminde halk, okul kelimesi yerine daha çok mektep kelimesini kullanmaktaydı. Halen belli bir yaşın insanları okullara mektep demeyi tercih etmektedir. Arapça kökenli "ketebe" yazmak fiilinden gelen mektep kelimesinin yerini artık okul almıştır. Birlik oluşumuna katkısına vurgu yapılmış olması önemlidir.

Eğitim etkinliğinin temelde gerçekleştirildiği okullar ve yöneticilerinin de çağın gereklerine, toplumun talep ve ihtiyaçlarına yönelik değişimleri bilimsel metotlarda takip etmelidirler. Eğitimin ve okulun, birey ve toplum açısından çok önemli ve yararlı olduğundan kimsenin şüphesi bulunmamaktadır. Bir ülkenin kalkınması ile eğitim sistemi arasında bir ilişki vardır. Eğitim sorunlarını çözmüş ve azaltmış olan toplumların kalkınmışlık düzeylerinin de yüksek oldukları görülmektedir. Milli eğitim sistemimizin de zaman zaman sorgulanarak, küreselleşen dünyada uluslararası normlarda ve ulusal içerikte eğitim programları planlanmalıdır. Eğitime ve

okula kutsallık atfedilmesi, kişi, toplum ve devletler için hayati denecek kadar öneme ve etkiye sahip olduğu içindir.

İnsanlar neden okula gider? Okuma yazmayı, matematiği, fizik kurallarını, tarihi öğrenirler. Sosyal normları, saygıyı, düzeni öğrenirler. Aileden sonra çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi olan kurum okuldur. Okula giden çocuklar, süre bakımından ana-babalarından daha çok okulda etkileşimde bulunmaktadırlar. Hijyen bir ortam olarak okullar, çevrenin olumsuzluklarından öğrencileri korurken, seçilmiş davranış ve değerleri de öğrencilere aktarır. Okullar kuralların hâkim olduğu, güçlü örgütsel kültürün yaşatıldığı ortamlardır. Devletlerin bu denli eğitim faaliyetlerine önem vermelerinin temelinde; eğitimin, ferdin ve toplumun üzerinde büyük değişiklikler meydana getirebilme gücüne sahip olması yatmaktadır (Akçay, 2012). Dünyada ve ülkemizde tüm okulların hijyen, standart ve tüm beklentileri karşıladığını iddia etmek oldukça güçtür. Okulların, devletlerin kendi toplumlarını birlik ve uyum içinde tutmalarına yardımcı olduğu fonksiyonunu da unutmamak gerekiyor.

Devletlerde kamu kurumlarının hepsi şüphesiz önemlidir. Ancak bazıları daha stratejik öneme sahip kritik kurumlar olarak görülür. Bir kurumda istemeyerek de olsa hata yapıldığında etkilenen insan sayısı sınırlı olabilir. Ancak eğitimde hata yapıldığında bir andan yüzbinler hatta milyonlarca çocuk bundan etkilenir. Hatta ülkelerin geleceğiyle ilgili önemli sıkıntılara yol açabilir. Bu sebeple eğitim kurumları ve okulların diğerlerinden daha önemli olduğunu söylenebilir. Gerek mecliste gerekse kamuoyunda çeşitli kanunlarda yapılan değişikliklerde gösterilen tepki, konu eğitim olunca çok değişik boyutlara ulaşabilmektedir. XXI. yüzyılda yönetime ilişkin yeni değerlerle birlikte insanların ortak performansıyla eğitim ödevini başarabilmek için yöneticilerinin ihtiyacı olan yeterliliklerini etkili hale getirmek gerekiyor. Millet ve devletin gelenek, tarih ve kültürünü kurumlarının yönetiminde yeteri kadar uygulayabilmeleri için becerili ve tecrübeli yöneticiler gerekmektedir.

Kamu hizmetlerini veren kurumların bütünü olarak devlet, devamlı ve muntazam faaliyetler şeklinde, acil ve zorunlu olan, elle tutulamayan, gözle görülemeyen, direkt olarak sunulan, taşınamayan ve depolanamayan, toplumun ortak çıkarına ve doğrudan insana yönelik emek yoğun eğitim hizmetini de fiyatlandırmadan ve hiçbir ferdini mahrum etmeden sunması gereken hizmetlerdendir. Eğitim hizmeti tüketilirken çalışan ile yüksek düzey temas içinde olmasını gerektirir (Ökmen ve Dönmez, 2005). Vatandaşların temel ihtiyaç ve hakkı olarak kabul edilen eğitim bu yönüyle devletin birincil en önemli ödevlerindendir.

Milli Eğitimin Mutfağı: Okullar

Milli Eğitim Bakanlığı denilince akla eğitim-öğretim, öğrenci, öğretmen ve okul gelmektedir. Çünkü bu devasa bakanlığın varlık sebebi öğrencinin okulda öğretmenle buluşması, sağlıklı bir ortamda eğitim-öğretimin sürdürülmesi ve amaçlanan hedeflere ulaşılmasıdır. Taşra teşkilatının en uç birimi olan ama tartışmasız en önemli kurumu olan okulların başarılı olabilmesi için kuşkusuz iyi yönetilmesi gerekir. Okulu yöneten müdürlerin kendilerinden beklenen yönetim becerilerini sergileyebilmeleri için bu konuda eğitilmiş olmasını gerektirir. Okulun başarılı olabilmesi demek öğrencilerinin başarılı olması demektir. Kimilerine göre bu başarı, öğrencilerin sınavlarda alınan puanları ve bu puanlarla yerleşilen okul ya da bölümleridir. Aslında yetenekleri keşfettirilmiş öğrencilerin bu doğrultuda desteklenmesi ve sonucunda mutlu, sağlıklı, mesleğini ve işini seven başarılı meslek insanları yetiştirmek olmalıdır. Bunun yanında az sayıda bile olsa milli sporcu, sanatçı, ressam ve bilim insanlarının yetişmesi de çok önemlidir.

Veliler çocuklarını yani en kıymetli varlıklarını küçükken kreşe daha sonra anaokuluna güvenerek emanet ederler. Vakti geldiğinde bir ilkokula kayıt ettirir ve dört yıl boyunca sınıf öğretmenine emanet ederler. Bu kararlar verilirken sorup

soruşturulur, bilenlere danışılır ve bu hizmetten daha önce faydalananlarla konuşulur. Gayet doğal olarak kişilere ve kurumlara güvenmek isterler. Öncelikle çocukların can güvenliğinden ve sağlığından emin olmak isterler. Sonrasında kaliteli bir eğitim hizmeti alacağını düşünürler. Ancak ülkemizde ne yazık ki yanlış bir kanaat olarak genellikle iyi okul uzakta aranır. Okul binaları hep betonarmedir ve aşağı yukarı benzer standartlardadır. Kaldı ki fiziki ortamın öğrenci başarısı üzerinde doğrudan mutlak etkili olduğuna dair kesinlik yoktur. Okul yöneticileri ve öğretmenler kendi tayinlerini kendileri elektronik ortamda isteyerek görev almakta olduğundan iyi yönetici ve öğretmenlerin bir okula toplanması da olası değildir. Kitap ve programlar da aynı olduğuna göre geriye aile ve çocuk kalmaktadır. Hırslı ve iddialı ailelerin, çocukları üzerinde "veli zorbalığı" na varacak düzeyde baskı kurması, çocukların ilgi ve yeteneklerine değil de kendi ideallerine göre yarış atı gibi o özel ders bu kurs koşturmaktadırlar. Yine bu veliler eğitimde her şeyin not olduğunu zannederek öğretmenlerin verdiği notları kendi aralarında watsap gruplarında tartışmakta, sonucunda pekiyi dolu karneleri başarı zannetmektedirler. Oysa iyi derecelerle mezun olanların tümünün en iyi işlere gireceği, gelecekte mutlu ve başarılı olacağına yönelik bir garantileri bulunmamaktadır.

Günümüzde kimi veliler, küçücük çocuklarının okulda, sınıfta gördüğü ve duyduğuyla hareket ederek öğretmenleri, okulu ve eğitim sistemini acımasızca eleştirebilmektedirler. Küçük bir olayda hemen koşarak öğretmenden okul idaresinden hesap sormaya kalkmaktadır. Kimi veli öğretmenin verdiği notu beğenmez, kimisi de çocuğuma şöyle demişsin böyle bağırmışsın diyerek suçlamalarda bulunur. Bu davranışlar başlangıçta masum hak arayışları gibi görülebilirse de devamında öğretmenlik mesleğine, okula ve eğitim sistemine olan güvenin sarsılmasına ve kaybolmasına yol açabilir. Hatta bir kısmı da bunu öğretmen ve okul çalışanlarına şiddete kadar vardırabilmektedir. Bu konuda dikkatli davranmak gerekir. Öğretmen, mesleğinin uzman kişisi

olarak bu konuda eğitim almış ve mesleğini profesyonel sürdüren kişidir. Hangi durumda öğrenciye nasıl davranacağını hayatında hiç öğretmenlik yapmamış anne-babadan daha iyi bilir. Vatandaş olarak hak arama yollarının kolaylaşması ve çoğalması hemen her konuda eğitime müdahale edilmesini gerektirmez. Kaldı ki eğitim sisteminin kendi içinde gerekli gözetim, rehberlik ve denetim mekanizmaları da bulunmaktadır. Bu gerçekler ışığında eğitim yöneticilerinin toplum psikolojisi ve ihtiyaçları konusunda algılarının açık olmasını gerektirir.

Okulun temel faydalanıcısı olan öğrenci, eğitimi süresince öğrendiğini mezuniyet sonrası toplumun üyesi rolünde hizmet sunarak kabul görebilecektir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için başta öğretmen olmak üzere herkes üzerine düşenin en iyisini yapması gerekiyor. Okul müdürünün kişisel tüm özellikleri uygun, gerekli eğitimleri almış ve beklenen yönetim fonksiyonlarını da iyi icra etmesine rağmen bazen beklenen başarı yakalanamamış olabilir. Zira eğitim-öğretim okulla ve müdürle sınırlı bir faaliyet de değildir. Eğitimi sadece okulla sınırlandırmak yerine, yaşam boyu eğitim felsefesiyle, her zaman ve mekânda gerçekleştirilebileceği yönünde düşünsel bir bilinç oluşmaktadır. İşin içinde aile ve çevre faktörü yanında bakanlıkça belirlenen müfredat, hazırlanan kitaplar ve öğretim yöntemleri de öğrencilerin başarılı olması üzerinde etkili faktörlerdendir. Tüm bunlara rağmen herşeyin harmanlandığı ve sonucun beklendiği okulun eğitim sisteminde en kritik birim olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Bununla birlikte eğitim, internet ve gelişen teknolojik araçlar sayesinde okulun sınırlarını aşan bir olguya dönüşmüştür. Sadece akıllı cep telefonuyla bile her an her yerde zenginleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş eğitim içeriklerine ulaşılabilir, uzaktan eğitime katılabilir ve sınavlarına girilebilmektedir. Bir anlamda e-okul dünyayı sarmalayan yeni bir eğitim imkânı sunmaktadır.

Stratejik Bir Kurum: Okul

Okulun temel işlevi eğitim ve öğretimdir. Okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu kişi de yöneticileri yani okul müdürü ve yardımcılarıdır. Öyleyse okul müdürünün de temel sorumluluk alanı eğitim-öğretim, fonksiyonu da öğretimsel liderlik olmak zorundadır. Bir okulda müdür, liderlik uygulaması, öğretmen ve öğrencilere bireysel gelişmeyi sağlayan amaçlarını gerçekleştirme fırsatı sağlamalıdır. Eğitim camiası içinde okul müdürünün rolü o derece önemsenmiştir ki, "bir okul müdürü kadar okuldur" sloganına dönüşmüştür. Bir anlamda bu söz, okuldaki başarı da başarısızlık da yöneticiden sorulur anlamına gelir. Bu sözlerin mutlaka geçerliği vardır. Cosby: "Okuldaki başarının %84'ü okul yöneticisinden kaynaklanır." der. Böyle bir ifade tesadüf değildir. Okuldaki günahlardan da sevaplardan da bir noktaya kadar yönetici sorumludur. Ancak okulun entelektüel sermayesini ifade eden öğretmenleri ve onların okul başarısındaki rollerini yok saymak da doğru değildir. Okulları, tek adam yönetiminin etkili olduğu kurumlar hâline getirmek, okullara büyük oranda zarar verebilir (Cemaloğlu, 2019). Öyleyse okulda başarı, öğretmen ve yöneticileriyle ortak bir ekip işidir.

Okul sisteminin en stratejik parçalarından biri olan öğretmenin niteliği, iyi eğitimli bir nesil için vazgeçilmez bir önceliktir. Başarılı öğretmeni, profesyonel yaşamı boyunca kendisini geliştiren öğretmen olarak tanımlarsak, öğretmenin kendisini sürekli geliştirecek ortamın da iyi tasarlanmış olması gerekir (Özbek, 2018). Bu ortamı sağlamak görevi ve imkânı okul müdürünün başarısına kalmaktadır. Eğitim sisteminin öğrenci üzerindeki başarısı öğretmeninin başarısı kadar olacaktır. Yapılan bir araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim-öğretim süreci, okul-çevre ilişkisi, okul iklimi-kültürü ve okul-aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yine öğretmenlerin etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere

iki ana tema altında toplandıkları tespit edilmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Öğretmenler, eğitimde etkili olabilmenin çevrenin, okul içi kurumsal kültürün-iklimin ve ilgili veliyle iletişimin yanında okul müdürünün nitelik olmasıyla sağlanacağını düşünmektedirler.

Okulun kalbi öğretmen, beyni ise yönetim kademeleri ve onların varlık katsayılarıdır. Güçlü öğretmen kadar güçlü okul müdürü de üzerine kitap yazılacak, kendi başına önemli bir konudur. Okul müdürünün hem makamından hem de taşıdığı değerler ve karakterinden gelen inkâr edilemez büyük bir gücü vardır (Cüceloğlu, 2018). Bu gücü, bireysel olarak tek başına değil yardımcıları ve mevzuatı gereği öğretmenler kurulu, okul-aile birliği, paydaşlar ve komisyonlar eliyle yönetişim içinde kullanması eğitim kurumlarına daha uygun düşmektedir. Kesen'e (2019) göre; günümüzde okullarda okul yönetimi ve öğretim liderliği kavramına karşılık gelen sorumluluklar, okul yöneticisi üzerinde gerilim oluşturmakta ve okullarda yaşanan yönetimsel sorunların temelinde bu gerilimin yönetilme zorluğu yatmaktadır. Okul müdürlerine bir yandan düzeni sağlama sorumluluğu verilirken diğer yandan onlardan bu alışılagelmiş düzenin dışına çıkarak okulu geliştirmeleri beklenmektedir

Okulun eğitsel ve yönetsel gelişiminde en kritik rol eğitim liderlerine düşmektedir. Eğitim yöneticilerinin, sadece bir yöneticiye indirgenmesini önlemek amacıyla, kavramsal bir farklılaşmaya gidilmiştir. Bu doğrultuda "okul müdürü" kavramı terk edilerek, beklenen eğitsel görev ve sorumlulukların doğasını ortaya koyan "eğitim lideri" kavramı tercih edilmiştir. Eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümün hayata geçirilebilmesi için eğitim liderlerine önemli bir rol düşmektedir. Eğitim liderliği için seçilen eğitimcilerin de öğretmenlere benzer bir yöntemle eğitimsel yöneticilik beceri ve uygulamalarının Dijital Eğitim Lideri Portfolyosu ile izlenmesi önemsenmektedir. Okullarda pedagojik liderliği geliştirmek, objektif bir atama ve kariyer planlama sistemi oluşturmak, ortak değer ve standartlar

geliştirmek için Dijital Eğitim Lideri Portfolyoları kullanılmalıdır (TEDMEM, 2015).

Mevzuatta Okul Müdürü: Görev Tanımı, Yetki ve Sorumluluğu

Okul müdürü, yönetim ekibiyle, öğretmen meslektaşlarıyla, velilerle ve öğrencilerle mesaisinin ne kadarını paylaşabilmektedir. Kendisiyle görüşmek isteyenler ulaşabilmekte ve yeterince görüşebilmekte midir? Tüm ilişki ve iletişimlerinde güç mesafesi hangi düzeyde gerçekleşmektedir. Paydaşları okul müdürüne gelmese de kendisi onların fikirlerini almak için uygun toplantı ve ortamlar hazırlamakta mıdır? Okulda yaşananları, sıkıntı verici konu ve olaylara dönüşmeden şikâyete varmadan sezebilmekte midir? Kendisine intikal eden konuları çözüme kavuşturabilmekte midir? Okulda birinci derece öncelikle sorumlu olduğu eğitim-öğretimde amaçlara ulaşılmasını hangi yöntem ve göstergelerle takip etmektedir. Bu sorulara verilecek cevaplar, okul müdürünün görevini yerine getirmedeki etkililiğini belirleyecektir.

Bir okul müdürünün bir günlüğü adıyla yapılan bir araştırmada; ilköğretimde görev yapan bir okul müdürü yaklaşık bir sömestr gözlemlenmiş, görev sorumluluklarıyla yaptığı etkinliklerin ne derecede örtüştüğü saptanmaya çalışılmıştır. Gözlem tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara göre; müdürün en fazla zaman ayırdığı üç yönetim işlevi genel yönetim, planlama, gezinti, en az zamanı ise üst yönetim, kendini yetiştirme ve okul-çevre ilişkileri gibi etkinliklere ayırabildiği saptanmıştır (Çelikten, 2004). Okul Müdürleri işbaşında gözlemlenerek bir gününü ve bir haftasını nasıl geçirdiğini bilmek konuyu anlamak açısından faydalı olabilir. Buradan görev tanımında belirtilenleri yerine getirmesi, yetki ve sorumluluklarını kullanabilmesi durumu daha net anlaşılabilir.

14 Eylül 2011 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğü giren 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve

Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. Maddesinin 7. ve 8. fıkralarında belirlenmiştir. "İl millî eğitim müdürü, ilçe millî eğitim müdürü, okul ve kurum müdürü olarak görev yapanların yer değiştirmeleri, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak bölge hizmeti ve rotasyon esasına göre yapılır. Bunların yer değiştirmelerine ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenir. Okul ve kurum müdürleri; yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak okul veya kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmak kaydıyla, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanır. Bu fıkranın uygulanmasına ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle düzenlenir." Denilmektedir. Buna göre hazırlanmış ve 21 Haziran 2018 tarihli RG' de yayımlanmış olan "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği" nin 4-1. Maddesi g) bendinde okul müdürünün tanımı; "Müdür: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri," ifade eder.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluğu, 39. Maddede; " Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar." şeklinde belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul müdürünün, görev, yetki ve sorumlulukları 78. Maddede 8 alt madde ve 44 fıkrayla anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdürlerine göre daha detaylı şekilde düzenlenmiştir.

Özetle; “mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir. Görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur. Personel ve öğretmenlere görev dağılımını yapmak, zümre kurul ve komisyonları kurmak çalıştırmak, alınan kararları onaylamak ve uygulamak, okulu eğitim ve öğretime hazır bulundurmak, çevrenin yararlanmasını sağlamaktır. Milli eğitim ve diğer kuruluşlarla işbirliği yapmak, gerekli durumlarda bina kiralanması işlemleri, öğretmenlerin dersini izlemek, donatım ihtiyaçları için satın alma veya talep oluşturmak, düzen ve disiplin tedbirleri almak, personeli yetiştirmek geliştirmek, ödül, disiplin ve özlük işlerini yürütmektir. Okulda rehberlik, nöbet, öğrenci izinleri, askerlik işlemleri, belge ve diplomaları düzenlemek, imzalamak ve onaylamak, verimlilik ve kalite için araştırma geliştirme ve iyileştirme projeleri hazırlanması ve uygulanmasını sağlar. Mevzuat değişikliklerini takip eder, stratejik plan ve bütçe hazırlar, okulun çevreye kullandırılmasında onay almak, harcama yetkilisi görevini yapar. Taşınır mal yönetmeliği hükümlerini uygular. Elektronik ortamdaki işleri yürütür. Okul aile birliğini çalıştırır, okulda iş sağlığı ve güvenliği kapsamında öğrenci ve çalışan sağlığını gözetir. Okul binasının korunmasını sağlar. Yarışma ve sınav komisyonları için görevlendirme yapar. Mesleki ve teknik okullar için işleyişe özel atölye ve laboratuvar ortamlarını hazırlar. Açık öğretim lisesi ve mezun işlemlerini yürütür. Sektörle işbirliğine önem verir. Döner sermaye varsa işlemlerini yürütür. İşletmeye giden öğrencilerin sözleşmelerini, sigorta ve ücret işlemlerini yürütür. İşletmelerde yapılan mesleki eğitimi takip eder. Öğrencilerin taşınması işlemlerini yürütür.” Belirtilmektedir.

Her iki yönetmelikte okul müdürünün görevlerini, okulun yönetimsel idari işleri, ekonomik ve mali işleri, eğitim-öğretim işleri, çevre ve sosyal ilişkilerin yönetimi işleri şeklinde özetlemek mümkündür. Bu başlıklar altında onlarca işi başarıyla yerine getirebilmek için okul müdürünün sahip olması gereken nitelik ve yeterlilikleri müdürlük görevine getirilmeden önce sahip olması ve kazandırılması gerekmektedir.

Tüm bu görevlerinin yanında okul müdürleri ayrıca İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından Kaymakamlık Onayı alınarak muhakkik sıfatıyla görevlendirilerek müfettişlerin yapması gereken şikâyet konularını inceleyerek karara bağlamakta ve raporlaştırmaktadır. Özel öğretim kurumlarının yaptığı kurs işini danışmanlık adı altında kaçak yapan kişi ve firmaların tespitinde de görevlendirilmektedir.

Okulların işlevini yerine getirmesinin önündeki engellerden çoğunluğunun toplumsal sorunların sonuçları olarak okulları da etkilemesi olsa da başta okul müdürü, idari ve öğretim kadrosuyla bu sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Mazeretlere sığınmak sorumluluktan kurtarmadığı gibi aksine istekle başlanan yöneticilik görevine gelmiş olmak, bu işi başarmak iddiasında olduğu manasını taşımaktadır. Eğitim ve insan odaklı kurum olan okulların yöneticileri özellikle bireyler arası ilişki ve iletişimi olabildiğince olumlu ve iyi yerine getirme sorumluluğu gerektirmektedir.

Okulda görev yapan personelin yüzde doksanı öğretmendir. Teşkilat personeli içinde de (2018–2019 öğretim yılında) kadrolu ve sözleşmeli toplam 1.077.307 kişiyle en çok öğretmen görev yapmaktadır. İnsan kaynağının yönetimi her alanda zordur. Her insan, genel itibariyle ortak özelliklere sahip olsa da özeldir farklı yaratılmıştır. Doğu toplumlarında genellikle yönetici pozisyonlarındaki kişilerin otoriteyi sağlayabilmek için diğerlerinden yaşça, kıdemce, daha eğitimli ve insani özelliklere sahip olması gerektiği düşünülür. Diğer kamu kurumlarında

yönetenlerin çoğu çalışanlarından farklı eğitim almış ve unvana sahiptir. Hastanelerde hekimleri başhekim, karakolda polisleri başkomiser, askeri çeşitli rütbelere sahip komutanlar yönetiyor. Öğretmenleri yöneten kişi olarak okul müdürünün de başöğretmen unvanlı olmasının olumlu etkisi olacağı düşünülebilir.

Okul müdürü, kadrosu itibariyle eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında diğerleri gibi öğretmendir. Okul müdürlüğü ise kendisine çeşitli şartları taşıması ve istemesi halinde belli süre için geçici olarak verilen ikinci ek bir görevdir. Bu göreve valilik makamının onayıyla dört yıllığına görevlendirilir. Süre bitiminde ikinci dört yıl için tekrar kendi görev yaptığı veya bir başka okul müdürlüğü için başvurması ve diğer başvuranlardan daha fazla puana sahip olması gerekir. Kendi okulunda son derece başarılı bile olsa ve istese bile ikinci dört yıla devam etmesi, puanı yüksek bir başkasının başvurusu halinde mümkün olmamaktadır. Özetle; okul müdürlüğü şu anda bir yöneticilik alanı, profesyonel meslek ve unvan olarak görülmeyen ilave geçici bir iş gibidir. Soruşturma veya çeşitli sebeplerle görevlendirmesi iptal edilerek asli kadrosu olan öğretmenliğe kolaylıkla döndürülebilir. Okul müdürlerinin özlük hakları bakımında da okul büyüklüğü, türleri, ikili eğitim yapması ve öğrenci-öğretmen sayısı gibi ölçek ve özellikleri dikkate alınmamaktadır. Yüz kişilik bir anaokulu müdürü ile dört bin kişilik bir meslek lisesi müdürü arasında özlük hakları yetki ve sorumluluk açısından bir fark bulunmamaktadır.

Çağdaş eğitim teknolojilerinin okulda etkin kullanımı, öğrenme ve öğretme kuram ve yöntemlerinin maharetle uygulanması, özgür, demokratik ve katılımcılığın sağlanması tamamen okul yöneticisinin gelecek vizyonuna sahip olması, iletişim ve sosyal etkileşme becerisiyle doğru orantılıdır. Okul yöneticisinin, sürekli birebir iletişimde olduğu başta öğretmenler olmak üzere toplumun her kesimince, sosyal statüsünün ve itibar algısının yükselebilmesi için birçok yönden üstün niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bir yönetici okuldaki iletişimi ne kadar

iyiyse yönetimde de o derece başarılıdır. Cemaloğlu'na (2019) göre; "Okulun insan, hava ve yapı boyutu incelendiğinde, insan ögesinin ön plana çıktığını görmek mümkündür. Bu sebeple yönetimi, "insanlara hayatı kolaylaştırabilme sanatı" olarak tanımlamak, sanırım okulda yapılacak yönetsel eylemlerin biçimini, şeklini ve içeriğini belirlemede etkili olacaktır." Öyleyse, yöneticinin elindeki en iyi ve önemli araç iletişimdir. İletişimdeki tüm başarısına rağmen sorumlulukları oranında ihtiyaç duyduğu yaptırım gücü ve yetkisine de sahip olduğu söylenemez. Sahip olsa bile eğitim yaklaşımıyla yönetilmesi gereken okullarda yöneticilerin disiplin kurallarını olabildiğince az ve yumuşak kullanması daha doğru olacaktır.

Kamu kurumlarında insan kaynakları yönetimi ve yöneticilerin belirlenmesi özel sektördeki gibi basit ve hızla işlemez. Kamu kurumları, öncelikle ortak üst politika belgelerine daha sonra bağlı bulunduğu bakanlığın mevzuatına göre insan kaynaklarını yönetirler. İşe alım, görevde yükselme ve yer değiştirme kuralları yasal olarak bellidir. İstisnalar ve kötü örnek uygulamalar hariç zamana, üst yöneticiye ve kişiye göre farklı olarak uygulanmaz ve uygulanmamalıdır.

Bir mıh bir nalı, bir nal bir atı, bir at komutanı, komutan savaşı ve bir ülkeyi kaybettirebilir. En iyi plan ve programlar eğer iyi bir yönetim kadronuz varsa başarıya ulaşabilir. Bu konuyu kesinlikle bilimsel bir yaklaşımla ele alarak kriterler geliştirmek ve ilkeli davranmak gerekiyor. Devlet Memurları Kanununda kariyer; Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetişme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır. Liyakat ise Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında Devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır. Devlet memurları da sadakat, tarafsızlık, devlete bağlılık, davranış

ve işbirliği ilkelerini gözeterek görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidirler.

Eğitim Sisteminin En Kritik Çalışanı: Okul Müdürü

Eğitim yönetiminde en kritik öğe tartışmasız okul müdürlüğüdür. Zira öğrenciyle öğretmenin okul çatısı altında buluştuğu, eğitim-öğretimin yapıldığı ve eğitimin mutfağı kabul edilen en önemli noktanın uç yöneticisi okul müdürüdür. Her dönem olduğu gibi halen üzerinde uzlaşılmış ve oturmuş bir eğitim yönetimi modelimiz yoktur. Bu kapsamda Bakanlıkça çeşitli zamanlarda yapılan düzenlemelerin de kişi veya sendikalarca yargı yoluna başvurulmak suretiyle durdurulduğu ve iptal edildiği görülmektedir.

Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi incelenerek Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda; müdür adayları öğretmenlik eğitimi almış olan adaylar arasından bağımsız ve tarafsız bir kurul tarafından yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre seçilmelidir. Üniversiteler işbirliğiyle teorik ve uygulamalı yetiştirme programı sonrası atanmalıdır. Eğitim, değişen ve gelişen çağı yakalayabilmek için hizmetiçi eğitim programlarıyla görevi boyunca devam etmelidir (Balyer, 2011). Yeni tasarlanacak yönetici seçme, yetiştirme, yerleştirme ve yer değiştirme modeli ilk anda mükemmel oranda olmasa da zamanla yapılacak iyileştirmelerle ideal noktaya ulaşabilecektir.

Okul müdürlüğünün zorluğu, bir kısmı memur ve yardımcı hizmetler personeli yanında çoğunluğu kendisi gibi üniversite mezunu alanında uzman öğretmenlerin görev yaptığı ancak iç ve dış paydaşlar olarak çok sayıda müdahili olan açık bir sistemin yönetilmesindedir. Okulun velileri, okul aile birliği, öğretmenler kurulu, varsa okulu yaptıran hayırsever, mahalle muhtarı, okul çevresindeki komşular ve esnaf, öğrenci servis taşıyıcıları, yemek hizmeti sunanlar, öğrenci kıyafetleri ve yardımcı ders araçları satanlar, kantin işletmecileri, varsa spor salonunu kiralayan kulüp

sahipleri, sendika ve siyasi parti temsilcileri, yerel yöneticiler ve il/ilçe müdürlüğü yöneticileri okul müdürünün yönetimde dikkate alması gereken paydaşlarıdır. Görevli olduğu okulun türüne göre de rollerde farklılıklar olabilir. Mesela meslek lisesi müdürü, okulda eğitimi verilen mesleklerdeki sektör temsilcileriyle (İTO, İSO, MÜSİAD vd.) işbirliği içinde olmalıdır. Yakın zamanda yapılan düzenlemeyle çeşitli zamanlarda Mesleki ve Teknik Okullar Yönetim Kurulu gibi geniş katılımlı yılda en az iki kez toplantılarda paylaşımlarda bulunmaktadır. Okul müdürü, alacağı tüm kararlarda öğrencinin öğrenmesi ve eğitim hakkını en iyi şekilde kullanması temel ilkesinde belli dengeleri gözetmek ve iletişim becerisiyle ilişkileri de yönetmek durumundadır.

Hemen her konuda nelerin yapılıp yapılmayacağı, nasıl ve ne zaman yapılacağı genelgeler ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince yazılı olarak okul müdürüne bildirilmektedir. Okul müdürü yönetmelikte yazan görev ve sorumlulukla okulu yönetirken asıl kendisinden beklenen öğrencilerin eğitim-öğretimini en iyi şekilde yerine getirmeyi kolaylaştıracak ve keyifli hale getirecek güvenli ve sağlıklı ortamın hazırlanması, eğitim kadrosuna hizmetkâr liderlik etmek, çalışma barışını ve örgüt iklimini herkesin mutlu olacağı şekilde sağlamaktır. Okulda herkesin görevini hakkıyla yerine getirmesini gözetmektir.

Okul müdürleriyle yapılan bir araştırmada, "okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürleri nasıl olmalıdır?" sorusuna; müdür okulun lideri olmalıdır. Okul müdürleri başarılı ve tercihen lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasından seçilmeli ve müdür atamalarında kariyer basamakları sistemi oluşturulmalıdır. Seçilen müdür adaylarının, hizmet öncesi bir eğitimden geçtikten sonra deneyimli bir yönetici yanında iş başında yetiştirilmesinin (usta-çırak ilişkisi) faydalı olacağı yönünde görüşler ifade edilmiştir (Demirtaş ve Özer, 2013). Görüşlerin genelde ortak noktalarda olması uzlaşılmış bir sistemin kurulması için uygun bir ortam olduğuna işaret sayılabilir.

Okul Müdürleri, Bakanlık merkezi yönetimi tarafından sağlanan temel gider kalemleri dışında okulda ihtiyaç duyulan memur, hizmetli ve güvenlik personeli gibi elemanların çalıştırılması, temizlik, boya-badana, küçük onarımlar, kırtasiye ve yenilikçi eğitim projeleri için gereken bütçenin karşılanması için de önemli zaman ve çaba sarfederler. Bunu yapabilmek için ayni ve nakdi bağışlar, hayırsever katkıları, varsa okulun servis, yemekhane, spor salonu ve kantin gibi alanların kira gelirleri yanında okul aile birliği desteğiyle temel ihtiyaçları karşılamaya çalışırlar. Bu sebeple okul müdürünün finansal yönetim konusunda da bilgisi ve becerisi olması gerekir. Doğrusu, ikmal ve destek hizmetlerinin yerel yönetimlerce oluşturulacak bir birimle zaten ilçe halkından alınan gelirlerin ve gerektiğinde büyük ihtiyaçlar için merkezi bütçeden yapılacak öğrenci sayısı oranlı destekle sağlanmasıdır. Mobil teknik ekipler oluşturularak küçük onarım bakımların yapılması sağlanarak okul müdürlerinin yükü hafifletilebilir. Aksi halde okul müdürünün fiziki sorunlar ve eksiklerin tamamlamasıyla uğraşmak önemli zamanını almakta ve önceliğini unutturabilmektedir. Diğer yandan özellikle diğer zamanlarda çok fazla okula gelmeyen ve okul yönetimiyle iletişime geçmeyen velilerden kayıt dönemlerinde Bakanlık/Valilik talimatıyla "zorla zorunlu bağış istenmeyecek" ikileminde kalmakta ve bir kısmı da bu konuda şikâyet edilerek soruşturma geçirerek cezalandırılmaktadır.

Okul müdürü, eğitim liderliği rolünü iyi yapabilmesi için öncelikle kendisinin başarılı bir öğretmenlik kariyeri bulunmalıdır. Tüm çalışanların motivasyonlarını artırabilecek yetenekleri de olmalıdır. Bunun için vizyon sahibi, aidiyet duygusu geliştirebilen ve kurumsal kimlik sahibi olmalıdır. Toplumdaki statüsü gereği ortalama genel kültür bilgisine ve iyi düzeyde yöneticilik becerisine sahip olmalıdır. Okul müdüründe olması gereken bu nitelikleri sadece yazılı test sınavı ile ölçmek yeterli olmayacağı gibi ezberi ve hafızası kuvvetli kişilerin, alanı gereği genel kültür branşındaki öğretmenlere pozitif ayrıcalık

sağlayacağı için adil de olmayacaktır. Okul müdürü, okulunda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak en azından alanında veya yönetimde yüksek lisans yapmış olmalıdır. Hatta yıllar önce olduğu gibi başöğretmen unvanına sahip biri olması saygınlığına katkı sağlayacaktır. Müdür yardımcılığı yaptığı dönemde okul müdürlüğü için gereken yeterliliklere isteğiyle hazırlanması için planlı bir programa tabi tutulmalıdır. Stajyer öğretmen gibi göreve ilk başladığında mesai saatleri dışında eğitim yönetimi alanında hizmetiçi eğitimlere alınarak ilk yıl iki defa ara değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Her yıl görev ve sorumluluklarını, ekip motivasyonu sağlayabilmesini, eğitim öğretim faaliyetlerinde niteliği artırabilmesini takip ederek varsa geliştirmesi gereken alanların kendisine geribildirimle düzeltmesi imkânı sağlanmalıdır.

Eğitim Yönetimine Kaynak Olarak Okul Müdürlüğü

Eğitim yönetiminde ilk kademe yöneticisi olarak okul müdürünün kendisinden sonra gelen diğer tüm üst yönetim görevlerine belli zaman çalışma ve şartları sağlamak kaydıyla yükselebilmesi ya da atanabilmesi okul müdürlüğünü daha da önemli hale getirmektedir. İstisnai şekilde atananları saymaz isek okul müdürü olmadan öğretmen ve okul müdür yardımcılarının üst kademelere yükselmesi mümkün değildir. Bunun dışında yapılmış olan atamalarda siyasi bir nüfuzla yapıldığı kabul edilerek camiada hoş karşılanan bir durum değildir. Bir okul müdürü, il müdür yardımcısı veya il müdürü olarak atanabilirken şube müdürü olarak atanamazlar. Yine okul müdürünün ilçe müdürü olabilmesi için en az iki yıl şube müdürlüğü görevini yapmış olması şartı bulunmaktadır. Şube müdürlüğüne giriş belli şartları taşımak yanında sınav kazanmak ve kursu başarmayı gerektirmektedir.

Eğitim sisteminin hemen yanı başındaki ekonomik, politik ve sosyokültürel sistemlerde gelişmeler, eğitim sisteminden beklentilerin giderek daha da artacağını, önümüzdeki 10–15 yıllık

süreçte Türk Eğitim Sisteminin başarması gereken oldukça esaslı değişimler olduğunu göstermektedir. Bu esaslı değişimler için güçlü değişim ajanlarına ihtiyaç duyulacaktır. Eğitim sisteminin temel hizmet birimleri olan sınıflarda ve okullarda gerçekleşecek bu değişimde öğretmenin rolü kritiktir. Öğretmenlerin değişim ve gelişimlerinde ise okul yöneticilerinin rolü önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde yapılacak reformlarda kilit personel, okul müdürleri olmalıdır. Geleceğe güvenle bakabilmek için önümüzdeki yıllarda Türk Eğitim Sistemi başarması gerekenlerden biri belki de en önemlisi; okul gelişimine odaklanmış, yüksek eğitimli, teknik ve insani yeterlilikler bakımından kendini kanıtlamış, okulun tüm süreçlerine vizyon katabilecek liyakat sahibi eğitim liderleri okul müdürleridir (Alpaydın, 2018).

Genel anlamda tüm organizasyonlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de varsa başarısızlığın nedeni kötü yönetimdir. Ancak tüm sorunların kaynağı da yönetim değildir. Dünyada çok geniş bir sosyal değişim yaşanmaktadır. Kadının rolü, nüfusların etnik ve yaş gibi demografik yapısı, gelir farklılıkları, bilgi teknolojileri, toplumsal talep ve katılım isteği, tarım ve üretim sektörünün pazarda etkinliğini gitgide hizmet sektörüne bırakması, kırsal alan yerine büyüyen şehirler, insan hakları bilinci, toplumsal çatışmalar bu değişimden bazılarıdır. Çelik'e (1995) göre; "Gelişmiş ülke eğitim sistemleri okulda gerçekleşen eylemleri temel alır. Ana hedef çocuğun nasıl yetişkin bireye dönüşeceğini psikolojik ve sosyolojik bilgiye dayalı, askeri katı disiplin uygulamadan çocuğa değer veren yaklaşımla yapılandırmaktır."

Okullar ve eğitimcilerin bu geniş ve hızlı değişimi yakalayabildiklerini söylemek oldukça güçtür. Okul müdürleri, il-ilçe ve Bakanlık merkez teşkilatında görev yapan tüm eğitim yöneticileri, resmi tanımdan sıyrılarak değişimci liderlik yönünde yol almalıdır. Okul müdürleri öğrenmeye liderlik etmeleri; tüm paydaşlarla fikir alışverişinde bulunmalarını, görüşlerini rahatça açıklamalarını, dinlemeleri, soru sormalarını, araştırmaya

katılımının sağlanması ve bunun gibi değerlerin desteklenmesi olarak anlaşılabilir. Bunun için sosyal değişimle birlikte resmi gündemin örtüşmesi sağlanmalıdır. Okul müdürleri, eğitimle ilgilenenleri toplantılara davet etmek, okulu gezdirmek ve eğitim materyallerini zenginleştirip yaygınlaştırmaya destek anlamında ilişkilerin geliştirilmesi önemli bir adım olacaktır. Bakanlığın "Bir Milyon Fikir" olarak çevrimiçi ortamda başlattığı girişimi bu kapsamda önemli bir kaynak olarak değerlendirmek gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı 2011 yılında dönemin MEB Bakanı Ömer Dinçer tarafından kırtasiyeci, bürokratik ve hantal yapıdan kurtarılmak amacıyla yeniden yapılandırılmıştır. Genel müdürlük ve daire başkanlığı sayısı otuzikiden onyediye indirilmiş, çınar ağacına andıran dikey organizasyon şeması yatay ve yalın hale getirilmiştir. Eğitim alanı dışından hukuk, siyasal, işletme ve iktisat gibi çeşitli alanlardan uzman ve yardımcıları ihdas edilmiştir. Ancak bu değişim Bakanın değişmesiyle il ve ilçe taşra teşkilatlarına ve okul yönetimine yayılmadan yarım kalmıştır.

Gelişmiş ülkelerde teknolojinin de desteğiyle okulsuz (evde-işyerinde) uzaktan eğitim yaygınlaşırken, ülkemizde de son yıllarda oldukça mesafe katedilmiştir. Uzaktan eğitimin artışı, okulun ortadan kalkmasını gerektirmediği gibi okul müdürlerinin değerini de azaltmaz, aksine daha da etkin olmasını gerektirir. Ancak mevcut fiziki ortam yapılanması ve hizmet verme anlayışında bir dönüşüme ihtiyaç ve sebep olabilir. Varolan genç nüfusun tümüne nitelikli hizmet vermekte bazen yetersiz kalınan devlet okullarına özel sektörün eğitimdeki payının son yıllarda devlet teşvik ve desteğinin de arttırılmasıyla önemli katkısı olmaktadır.

Okul müdürlüğünü ve eğitim yöneticiliğini diğer alanlardan ayrı özel olarak ele almak, insanı şekillendiren, toplumun geleceğine yapılacak müdahalenin sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olmasına verilecek karar olarak görmek

gerekmektedir. Bununla birlikte okullara da gereken önem verilmelidir. Okulu yönetecek kişilerin mutlaka belli yeteneklere sahip olanlar arasından seçilmesi, yetiştirilmesi ve zaman içinde hizmetiçi eğitimle geliştirilmesi başarının anahtarı olacaktır. Kişisel sorunlarını çözümleyebilmiş bir yönetici, yönetsel sorunların kaynağı olmayacak, hatta örgütsel sorunların bazılarını da kendiliğinden çözümleyecektir (Demir, 2003).

Eğitim Çalışanlarına Meslek Kanunu

Milli Eğitim Bakanlığı, insanların en çok değer verdiği varlığı olan çocuklarını en savunmasız çağında emanet ettikleri öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının bir meslek kanunu olması için çalışmalara başlamıştır. Diğer mesleklerden hakim ve savcıların, mühendis ve mimarların, TSK personelinin, YÖK personelinin, avukatların, diş hekimi ve doktorların meslek kanunları bulunmaktadır. Devletin üstlendiği her vatandaşına anayasal hak olarak sunmak zorunda olduğu emniyetle ve sağlıkla yaşamak, haklarının korunması gibi önemli hizmetlerin belki de en stratejik öneme haiz olanı olan eğitim hizmetini sunan eğitim çalışanlarının da bir meslek kanunu ile düzenlenmesi sorunların bir kısmını çözebilecektir. Tüm meslek sahiplerini yetiştirip toplum hizmetine sunan eğitim çalışanlarının meslek kanununun gecikmiş olması ayrıca dikkat çekici bir durumdur.

Eğitim alanındaki hizmetler bu zamana kadar tabi ki kanunsuz yürütülmemiştir. Hatta birden çok kanunla idare edildiği için zaman zaman tereddütler oluşmuştur. Yürürlükten kaldırılan eskilerini saymadan başta 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu son olarak 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile bu zamana gelinmiştir.

Bir mesleğin kanunu hazırlamak o kadar da kolay olmasa gerektir. Kanunun amacı, kapsamıyla başlayarak şu andaki ve gelecekteki tüm sorulara cevap verebilecek bir metin

hazırlanması gerekiyor. Bu yasal metnin, mesleğin gerektirdiği temel nitelik ve yeterlilikleri, alan bilgisini, pedagojik formasyonu, genel kültür bilgisini, alınması gereken eğitimi, içeriğini, seviyesini, kim tarafından nasıl eğitileceğini, nasıl yetiştirileceğinin yol ve yöntemlerini, seçilmelerini, işe alımlarını, yazılı/sözlü/mülakat şeklini, adaylık/stajyerlik süresi ve şeklini, çalışma şartlarını, özlük haklarını, görev ve sorumluluklarını, kariyer yollarını, devlet ve toplumdaki statülerini, performans ölçümünü ve denetlenmesini, disiplin ve cezalandırma, örgütlenme haklarını, temsil edilmelerini, zorunlu/isteğe ve özre bağlı yer değiştirmelerini, haftada kaç saat derse gireceği, norm kadro hesaplaması, ödüllendirilmesi gibi tüm konuları kapsaması gerekiyor.

Türk Eğitim Sisteminin 2023 Vizyonu açıklanmasıyla birlikte yapılması planlanan yenilik ve değişiklerin hemen hepsinde asıl işin mutfağında olan öğrenciye rehber ve rol model olarak eğitimi aktaracak sistemin en kritik öğeleri oldukları beyan edilen öğretmenler ve okul müdürlerine yeniden dikkat çekilmektedir. Eğitim deyince içine öğretmen yanında eğitim yöneticileri ve deneticileri müfettişleri belki de diğer çalışanları da katmak gerekecektir. Eğitimden beklentilerin karşılanması için sisteme ve eğitim teşkilatına bütünsel bilimsel bir yaklaşımla bakarak çalışmayı tamamlamak daha doğru olabilir.

Başta Anayasamız, uluslararası hukuk ve çalışma örgütünce kayıt altına alınan profesyonel bir meslek olan öğretmenlik, uzmanlık gerektiren ülkemizde sayısı bir milyonu aşmış devlet içinde en büyük çalışan kesimdir. Ayrıca diğer devlet daireleri gibi vatandaşın ömründe birkaç kere değil başta kendisi, çocukları ve torunları için hayatboyu ihtiyaç duyup kullanacağı hizmeti sunan öğretmen her an herkesin gözü önündedir.

Bir çalışanı ilgilendiren tüm yasal düzenlemelerin güncel bir yasa içinde toplanması eğitim çalışanlarını rahatlatacaktır. Mesleğini daha iyi yapmasına destek olacaktır. Mesleki etiğe

hukuki standartlara kendini uydurarak sorumluluklarını daha kaliteli olarak yerine getirmesine fayda sağlayacaktır.

Kanunun hazırlanması sırasında en çok tartışma bir öğretmenin, okul müdürünün, müfettişlerin, şube müdürlerinin belli bir kurumda ne kadar çalıştıktan sonra zorunlu yer değiştirmeye (rotasyona) tabi olacağı konusunda yapılmaktadır. Şu anda her birine farklı uygulamalar mevcuttur. Şu anda öğretmenlerin zorunlu yer değiştirme uygulaması bulunmamakta göreve başladığı okuldan emekli olabilmektedir.

Komiser, başkomiser, hekim, başhekim oluyor neden öğretmen, başöğretmen olmasın. Bir asker subay oluyor belli süreler sonunda terfi ediyor da öğretmen neden kırk yıl öğretmen kalsın bu unvanı neden ona çok görelim. Uzmanlık yüksek lisansla ya da sınavla kazanılabilir. Bu belki de öğretmenin kendisi sürekli geliştirmesi için araç olarak faydalı olabilir. Bu uygulama yakın bir dönemde başlatıldı ne hikmetse durduruldu. Çok çeşitli uygulamalar geliştirilebilir mesela başarıyla on yılını tamamlayan uzman, yirmi yılını tamamlayan başöğretmen olabilir. Mesleğinde emsallerine göre daha başarılı olanlar, kitap yazanlar, çok önemli kalıcı bir proje gerçekleştirenler de bunun gibi ödüllendirilebilir. Değişimin ve ihtiyaçların bugün geldiği son noktada toplu bir yenilenmeye ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu Kanun beklenildiği ve tüm tarafların istediği gibi çıksa da sorun çözülmüş değildir. Zira en iyi proje ve tasarımlar iyi uygulayıcıların yokluğunda kötü sonuçlar doğurabilmektedir. Atama ve görevde yükselmelerde kariyer-ehliyet liyakate dikkat edilmeli adaletle yönetişim sağlanmalıdır. Belki de bu yasayla hayatında hiç okul yönetmemiş, şube müdürlüğü yapmamış bir öğretmeni daire başkanı, genel müdür veya il müdürü yapmanın önüne geçilebilir. Meslek kanunu olan mesleklerden birer örnekleme yapacak olursak; bir polisin, komiserin biranda il emniyet müdürü veya emniyet genel müdürlüğünde daire başkanı veya genel müdür olamayacağı gibi bir çavuşun, astsubayın veya

teğmenin bir anda albay olması duyulmamıştır ve düşünülemez. İl ve ilçe milli eğitim yöneticilerinden sadece şube müdürlerine uygulanan zorunlu rotasyon kapsamında mevzuatta yer alan özür grubundan mazeretleri belgelendirildiği halde bakanlık üst yönetimince keyfi olarak kabul edilmeyenlerin idari mahkemelerden haklı bulunduğuna dair onlarca karar çıkmıştır. Karı-koca öğretmen eşlerden biri KPSS yeterli puanını alıyor ve atanıyor diğer eş ise eşiyle aynı ilçede başka bir okulda ücretli çalışıyor. Her ikisi arasında ücrette uçurum var. Biri asgari ücret diğeri iki katı maaş almaktadır. Aslında tam tersi olmalı, kadrolu eleman çalıştırmak ekonomik süreli hizmet almak daha pahalı olmalı nedeni ise iş garantisi olmamasıdır. Aynı işi yaptıran Bakanlık emeklerin karşılığını anlaşılabilir ve kabul edilebilir olarak ödemelidir. Piyasada öğretmen gibi önemli ve nitelikli emeğin özel öğretim kurumlarınca da arz-talep dengesizliğinden kaynaklı olarak ucuz yolla alınmasına engel olmalıdır.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Okul Müdürlüğü ve Eğitim Yönetimi

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu 23 Ekim 2018 tarihinde açıklandı. Paylaşılan belgede 22 ana bölüm başlığından 7. Olarak "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" bölüm başlığında iki ana hedef ve gerçekleştirilmesi planlanan alt eylemler belirtilmiştir. Birinci ana hedef, "Ogretmen ve Okul Yoneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılması" başlığı altında;

1. Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır. Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır.

2. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim

programları tasarlanacaktır. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir. Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.

Ikinci ana hedef "Insan Kaynagının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Odullendirilmesinin Saglanması" başlığında ise;

1. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir. Okul yöneticilerinin özlük hakları iyileştirilecektir. Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır.

2. Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir. Okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır.

Eğitimde 2023 Vizyonu kapsamında MEB'nın kariyer ve yüksek lisans imkânları yanında çok yönlü hizmetiçi eğitim destekleriyle mesleki gelişimlerine önem verilecek olması, çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesiyle nitelikli talep edilebilirliğinin artırılmasının liyakat ilkesine dayalı görevlendirilmeye geçilmesiyle daha iyi bir eğitim yönetimi adına umut vermektedir.

Eğitim Yönetiminde Yeni Anlayış

Milli Eğitim Bakanı Ziya SELÇUK'un göreve gelmesi ve açıkladığı vizyonla birlikte daha kaliteli bir eğitim yönetimi

sergileneceğine dair ülke genelinde olumlu bir algı ve beklenti bulunmaktadır. Bu krediyi iyi kullanarak Sayın Bakanın kucaklayıcı ve kapsayıcı "siz-biz değil hepimiz eğitim konusunda başarılı olmak için var gücümüzle çalışmalıyız. 2023 yılına kadar ülkemiz genelinde nitelikli, eğitimli, çift kanatlı ve mutlu bir gençlik yetiştirmeyi başarmalıyız." İfadeleri eğitim camiası içinde de büyük oranda kabul görmüştür.

Sosyal bir sistemde yönetişim, geleneksel kamu yönetiminden farklı olarak hizmet alanların, kararlardan etkilenenlerin, sorunların ve çözüm yollarının belirlenmesinden başlayarak yönetim sürecinin her aşamasında söz sahibi olduğu, katıldığı ve birlikte yönettiği yeni bir yönetim yaklaşımı olarak anlatılmaktadır. Okul aile birlikleri, sektörün temsilcileri ve okul ile etkileşimde olan onlarca meslek sahibiyle birlikte yönetim için de yönetişim kültürüne sahip bir anlayış gerekmektedir.

Eğitim yönetimi, insan kaynakları ve yönetim organizasyon alanı içinde bir dal olarak mı yoksa özel bir bilim alanı olduğu tartışılmaktadır. Buradan hareketle eğitimin yönetilmesinde bu alanda yetiştirilmiş özel uzmanların görevlendirilmesi gerekip gerekmediğine karar verilememiştir. Eğitim yönetimi bir bilim midir? Üniversitelerde bu konuda eğitim verilmekte ve yüksek lisans düzeyinde programlar açılmaktadır. Bu alanda araştırmalar yapılıyor, dergiler, kitaplar ve yayınlar çıkarılıyor. Her yıl onlarca seminer, sempozyum, panel ve çalıştaylar düzenleniyor. Eğitim yöneticilerinin mensup oldukları sendikalar, dernekler ve vakıflar kurulmuş ve örgütlü bir yapı oluşmuştur. Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmaları da arzu edilen düzeye gelememiştir. Bilimi bilim için araştırmalarını da bilim için yapma davranışları, eğitimin uygulandığı okul ve yönetim kademelerinde yaşanan sorunlara çözüm ve model önerisi getirenlerin yeterince olmadığı söylenebilir. Model önerilerinde de dünyanın diğer ülkelerinden örneklemler yerine her ülkenin kendi kültürü ve koşullarına göre eğitim sistemine sahip olması gereğinden hareketle ihtiyaç duyulan uygun bir

model üretenler daha azdır. Özellikle son yıllarda AB müktesebatına uyum sürecinde tüm üye ülkeleri tek bir ülke gibi düşünen bütünleştirmeye çalışan düzenlemelere küreselleşmenin de eklenmesiyle eğitim sisteminin yönetiminde de yerli ve milli uzlaşılmış işleyen model geliştirilememiştir (Balcı, 2008).

Ekonomik kaynakların daha çok eğitime ayrılması bir ihtiyaç ve zorunluluk iken bir kısım da ekonomiyi geliştirip güçlendirelim ve daha sonra eğitime daha fazla kaynak ayıralım fikrini savunabilir. Bu kaynakların tahsisini merkezi ve yerel kaynaklar olarak düşünürsek bu tahsiste bir öncelik ve keyfilik olmaması, belli kanuni düzenlemelerle belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bir ilin eğitimi için ayrılan kaynakların o ildeki nüfus, öğrenci, okul, derslik, öğretmen sayısı ile mevcut fiziki durum ve kapasitesine göre belirlenmesi gerekmektedir. Yerel yönetimde eğitime destekleri de belediye başkanının mensubu olduğu siyasi partiye veya kişisel tercihlere değil bilimsel veriye dayalı kriterlerle zorunlu hale getirildiğinde kamu kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanılacağı söylenebilir. Yüzlerce daireden oluşan yeni binalar, siteler ve rezidanslar yapılarak birileri rant elde ederken bu kazançtan orada yaşayacak olanlara gerekli olan kamu hizmetine katkı payı alınmalıdır. En iyi okul eve en yakın okul ise bu büyük yaşam alanları içinde binaların zemin, giriş ve birinci katlarında anaokulu, ilkokul ve ortaokul mutlaka hazırlatılmalıdır.

Yönetimin temelinde insan olduğunu ve bir eğitim gerektirdiğini herkes kabul ediyor. Hatta kurumsal bir varlığı olanın kuramsal bir temeli olması gerektiği söyleniyor. Eğitim yönetimi, diğer yönetim bilimlerinde olduğu gibi psikoloji, sosyoloji, tarih ve felsefe gibi farklı disiplinlerden faydalanan ayrı bir yönetim alanı olarak kabul edilmelidir. Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, sahada pratik çözümler üretebilmeleri ve okul sistemini iyileştirebilmeleri için özel bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticisinin yaradılıştan gelen bir liderlik yeteneği ve becerisi yanında, akademik ve mesleki bir

bilgi birikimi sonrası tecrübe kazandırıldıktan sonra istenilen başarıyı gösterebilecektir.

Toplam Kalite Yönetimi tarzını uygulayan eğitim kurumlarında; disiplin suçlarının minimize olduğu, öğrenci başarısının arttığı, öğrencilerin bedenen, ruhen ve zihnen sağlıklı olduğu, eğitim kurumu çalışanlarının kurumdan memnuniyetinin yükseldiği, devamsızlıkların azaldığı, üst öğrenim kurumuna kabullerin arttığı, okulu tercih edenlerin sayısının oldukça yükseldiği, öğrencilerin ve velilerin okuldan memnuniyetinin arttığı tespit edilmiştir. Elbette her kaliteli eğitim sürecinin arka planında bir "yönetim kalitesi" vardır veya olması gerekir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Akademisini faaliyete geçirerek, eğitim yöneticisi, deneticisi ve eğitim uzmanını burada yetiştirmelidir (Çetin, 2013). Eğitim yöneticileri için MEB'nın bu konuda akredite ettiği bir kurum ve açıklanmış bir eğitim programı ve görev sürecinin her aşaması için alınması gereken eğitim ve belgeleri bulunmamaktadır. Bu durumu liyakat konusunda tartışmaları da beraberinde getirmektedir.

Eğitim sisteminin reformları hayata geçirilebilmesi daha dinamik, katılımcı, yerinden ve okul merkezli bir yapıya kavuşturulmasına ve bu dönüşümü gerçekleştirecek eğitim liderlerine bağlı olacaktır. Bu doğrultuda yeni eğitim yönetim sisteminde yöneticilik liyakate dayalı olarak gelinen özlük hakları ve yetkileri bakımından geliştirilmiş, liderlik süreçlerini sergilemeye imkân sağlayan bir meslek haline dönüştürülmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, 66 bin 849 okul bünyesinde okul müdürü ve yardımcıları istihdam etmektedir. Bu sebeple ülkemizde halen istikrarlı bir eğitim yöneticisi sisteminin olmaması, eğitim sisteminde yaşanan problemlerin ortaya çıkmasına sebep olan etmenlerden başlıcasıdır (Alpaydın, 2018). Başta okul müdürleri olmak üzere tüm eğitim yöneticilerinin üst yönetim birim ve yöneticilerine sorun getirmeyen amirleriyle iyi geçinen kişilerin başarılı görüldüğü, bunun yanında sürekli değişim ve yenilik peşinde koşarak farklı şeyler yapmaya çalışırken bundan rahatsız

olanların beyanlarıyla yöneticilerin başarısız ve problem insan gözüyle bakılması, rutini devam ettirenle tuğla koyanın ayırt edilmiyor olması motivasyonu düşürmektedir.

Türkiye eğitim sistemindeki "Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı "öğretmenlikte başarılı olanların okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı" düşüncesini doğurduğundan öğretmenlikteki başarı ve kıdemin yönetici olmada temel yeterlik arz ettiği genel kabul görmüştür. Oysa yöneticilik tıpkı öğretmenlik gibi kendine has yeterlikler gerektiren bir meslek alanıdır. Öğretmenlik deneyimi ve kıdem yöneticilik için gerek şart olabilir fakat yeter şart değildir. Okulların güçlendirilebilmesi için okul yöneticiliği meslekleşmeli, okul yöneticiliği yeterlikleri ve standartları kapsamlı çalışmalarla belirlenmeli ve bunların nasıl ve ne düzeyde bir eğitimle kazandırılabileceğinin yolu çizilmelidir (Kesen vd., 2019). Kamu kurumlarında görev yapan başta okul müdürleri olmak üzere tüm yöneticilerin vatandaşın hakkı olan kaliteli hizmet üretimi odaklı hizmete bakış açısı bulunmalıdır.

Gelişmiş ülkelerden birçoğu öğretmenliği esas almakla birlikte eğitim ve okul yöneticiliği görevinin öğretmenlik niteliklerine ek farklı nitelikler gerektirdiğini kabul etmiş, okul yöneticiliği meslek tanımını yapmış, mesleki yeterlilikleri standartlaştırmış ve mesleği icra edenlerin bağlı kalması gereken mesleki etik ilkeleri belirlemiştir. Böylece okul ve eğitim yöneticiliği görevine talip olan kişiler, mesleğe intisap etmeden önce hangi özel niteliklere haiz olmaları, ne tür bir eğitimden geçmeleri gerektiği ve hangi etik ilkeler çerçevesinde bu mesleği icra edeceklerini önceden bilerek alana yönelmektedirler (Öncü Yöneticiler, 2018).

Kamu kurumlarının küresel alanda başarılı olan değişimci bir şirket gibi yapılanmasının ve yönetilmesinin gerekli olmadığını düşünenler olabilir. Kamu kurumlarının birincil görevi vatandaşlarına hızlı bir şekilde ekonomik kaliteli hizmetler

sunmak değil midir? Özel işletmeler, kamu kurumlarından daha fazla mı yatırım yaparak kaliteli mal ve hizmet üretmektedirler? Kamu kurumları ile özel işletmeler arasındaki verimlilik farkı neden kaynaklanmaktadır. Bu farkın başlıca nedenleri olarak yönetim anlayışı, vizyon ve misyon farkı, kurumsal stratejilere bakış açısı ve yaratıcılık, vatandaşa bakış açısı gibi unsurları sayılabilir (Ökmen ve Dönmez, 2005). En önemli kamu hizmetlerinden biri olan eğitimde verimsizliğin veya memnuniyetsizliğin olmasını hizmeti sunanlar açısından herhangi bir ücret talep edilmemesi, kar amacı güdülmemesi, hizmeti talep edenlere zorunlu olarak ihtiyaç duyulması ve sayısal olarak ve sürekli yoğun bir talebin varlığı yanında her iki tarafın uzlaştığı açıklanmış somut başarı ve performans göstergelerinin bulunmaması kaynaklı olabilir.

Türk Eğitim Sistemine özel sektör ve işletmeci bir mantıkla daha kaliteli bir eğitim yönetimi sergilemek adına hızlı kararlar alınması bazen hatalar yapılmasına yol açabilir. Tüm yazışmaların online internet üzerinden yapılabildiği doküman yönetimi sistemi adıyla işleyen bir sistem varken genel müdürlerden başlayan watsap üzerinden talimatların giderek yaygınlaştığı acil olmayan iş ve işlemler için de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Hatta DYS yazışma sisteminden yazılıp online gönderilen rutin yazıların bile ilaveten her düzeyde yönetici tarafından bir alt kademeye watsap talimatıyla tekrar gönderildiği veya hatırlatıldığı yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bir süre sonra mesaj trafiği artarak bunun da öneminin aciliyetinin normale yaklaşacağı düşünülmelidir. Devlet planlı işleyen bir süreç yönetimidir. Tüm işlerin belirlenmiş her yıl tekrar ve takip edilen bir takvimi vardır ve olmalıdır. Her zaman diliminde her işi hızlandırmak adına watsap talimatlarının kullanılması sıralı yöneticileri strese sokarak tedirgin etmekte ve meslekte tükenmişliğe doğru getirmektedir.

Bugünkü haliyle okulların örgütlenme biçimi 21. yy. okullarının ihtiyacı olan yöneticileri yetiştirme ve işbaşına

getirmeye olanak vermemektedir. Diğer taraftan yukarıdaki koşul yerine getirildiği takdirde okul yöneticisi yetiştirme diğer bir sorundur. Okul yöneticisi yerine okul lideri yetiştirme gerekliliği her ortamda bilim adamlarınca vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2005). Okul müdürünün yöneticilikten liderliğe varan bir anlayışa ulaşabilmesi için bakanlığın üzerine düşen; kariyer yolculuğunu belirleyip desteklemesi, çeşitli araçlarla isteklendirmesi ve zorunlu hale getirmesidir.

Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk; Okul Profili Değerlendirme Çalışması ‘na ilişkin, "Okula 'sen şu ölçütlerde çok iyisin, şu ölçütlerde de daha geridesin. Bunu düzeltebilmen için sana bir yıllık yol haritası veriyoruz' diyeceğiz. Her okul yol haritasına göre gelişme planını takip edecek. Bir yılın sonunda da hangi okul başarmış hangisi başaramamış bakacağız ve duruma göre önlemlerimizi alacağız. Eğitim sisteminde bir şeyi yeşertme talebimiz var, bu mutfaktan, sahadan olacak. Öğretmenlerimizin gönülden katılımıyla, desteğiyle, okul müdürlerimizin liderliğiyle başaracağız. Her müdür kendisine göre, sübjektif olarak bir okulun başarılı olup olmadığı konusunda yargılarda bulunabilir ya da bu kişiye göre değişebilir. Ama bunun bilimsel ve uluslararası ölçütleri olmalı." diyen Selçuk, çalışmayla, bir okulun özellikleri bakımından yeterli düzeyde olup olmadığına karar verirken 4 ana grupta, ortalama 50 kadar parametrede MR'ını çekeceklerini kaydetti.

Türkiye’de tüm yönetim alanlarında olduğu gibi eğitim sisteminde de merkezi yönetim hâkimdir. Ancak her öğrencinin, okulun ve bölgenin ihtiyacı farklı olabildiğinden, bu yönetim anlayışı ile taleplerin doğru tespit edilip karşılanması güçleşmektedir. Tüm bu ihtiyaçların tespit edilmesinden karşılanmasına kadar olan süreçlerin etkili bir işleyiş içerisinde olmasını sağlamak amacıyla bürokratik uygulamaların ortadan kaldırılmasını ve yetki paylaşımının gerçekleşmesini öngörmektedir (TEDMEM, 2015).

Eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin yeni düzenlemeler, yüzeysel nitelikte olup yönetici yetiştirme ve atamada liyakat temelli bir yapı oluşturmaktan uzak kalmaktadır. Türkiye'de eğitim ve okul yönetiminde yöneticilerin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ile ilgili sorunlar kronikleşmiştir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi, liyakat temelli bir seçme ve görevlendirme sistemi oluşturulması gibi hedefler 2018 yılında da söylemde kalmıştır. Bu konuda yapılan düzenlemelerde birikimli bir gelişme yerine geriye dönüşler gözlemlenmektedir. Örneğin yönetici seçmede sınav şartının defalarca konulduğu, kaldırıldığı sonra yeniden getirildiği görülmektedir. Okul yöneticiliği ile ilgili politikalarda bir yaklaşım sorunu olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2019).

Korona Virüs Salgını Döneminde Eğitim Yönetimi

Milli Eğitim Bakanlığı, 16 Martta 2020' de tüm dünyayı sarmaya başlayan covid-19 virüs salgını sebebiyle tüm okullarda, kurslarda tüm eğitim faaliyetlerine son verilerek nisan ayındaki bir haftalık ara tatilin öne çekildiği sonrasında ise eğitimin uzaktan sürdürüleceğini açıkladı. Ülke çapında tüm etkinlik, toplantı ve kutlamalar iptal edildi. Üniversiteler de üç hafta süreyle tatil edildi. Planlandığı gibi bir hafta sonra uzaktan eğitim televizyon üzerinden başlatıldı. Evde uzaktan eğitim cep telefonu, tablet, bilgisayarlarla EBA platformu üzerinden erişilerek ve her gün özel olarak yayına başlatılan EBA-TV ilk, orta ve lise düzeyinde belli saatlerde öğretmenlerin ders anlatımlarının izlenmesiyle başlamıştır. Cep telefonu hizmeti sağlayan operatörler 6–8 GB ücretsiz erişim hakkı tanıyarak bu hizmeti desteklediler. Her okulun müdürü öğretmenleriyle evlerinden online e-konferans yöntemiyle toplantılar yaptılar. Bu süreçte evlerindeki öğrencilere nasıl ulaşabilecekleri ve ne gibi eğitim faaliyetleri yapabilecekleri planlandı. Öğretmenler EBA üzerinden oluşturacakları grup ve sınıflar ile isteyen öğrencilerin çeşitli canlı görüşme programları kullanarak online ders yapmaya başladılar. Bazı öğretmenler watsap gruplarından öğrencilerine dersler,

ödevler ve kontroller yardım ve destekler vermeye başladılar. Daha önce EBA kullanmak öğretmenler ve öğrenciler için zorunluluk ve gereklilik değilken artık bir kaçınılmaz bir ihtiyaca dönüştü.

Eğitim yöneticilerinin, okul müdürü ve öğretmenlerin bu dönemde yoğun kullanmaya başladığı "zoom" adlı video telekonferans yazılım programı hakkında önce birkaç kişinin hesabından dolar cinsinden tahsilat yapıldığı, veri ve kişisel verilerin güvenliği problemi oluşturduğu ayrıca reşit olmayan öğrencilerin burada görüntülü ve sesli olarak katılmalarının farklı risklere oluşturacağı yönünde çok sayıda haberler yazılar yayıldı. Bu konuda MEB, "öğretmenlerimizin öğrencileriyle uzaktan sanal ortamda ders yapmak amacıyla 8. sınıflar, lise hazırlık sınıfları ve 12. sınıflar için sadece EBA Canlı Ders özelliğini kullanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerimizin kişisel verileri başka platformlara taşınmamış olacaktır. Diğer sınıf seviyeleri için EBA Canlı Sınıf uygulaması ülke genelinde kullanıma açılana kadar EBA dışındaki platformlar üzerinden sanal sınıf uygulamaları yapılması halinde, bu platformlara kullanıcıların kendi sosyal medya hesapları aracılığıyla giriş yapılmamalı, öğrencilerimizin kameraları zorunlu olmadıkça kapalı olmalı, sadece zorunlu hallerde kamera açılmalı ve bu işlemi yapmaya sadece öğretmen yetkili olmalı, öğretmenler ve öğrenciler tarafından ders esnasında hiçbir şekilde kişisel veriler kaydedilmemeli ve hiçbir platformda paylaşılmamalıdır." Açıklamasını yapmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, salgın başladığı ilk günden itibaren başta Bakan Ziya Selçuk tarafından yapılan doyurucu ve ikna edici açıklamalarla süreci başarıyla yönetmiştir. Sınavların ertelenmesi, sınava girecek öğrencilerin velilerinin tereddütlerinin giderilmesi ve sorularının cevaplanması, okul-öğretmen-veli-öğrenci iletişim ve koordinasyonunu koruyabilmesi, her kademede sosyal medyaya verilen mesajlarla bu mecranın olumlu yönde kullanılması, uzaktan da olsa eğitimden kopmanın engellenebilmiş olması, LGS sınavına hazırlık için onbeş günde bir örnek soru

kitapçıkları yayınlanması, sınav başvurusuna gerek kalmadan tüm öğrencilerin otomatik olarak sınav başvurularının gerçekleştirilmesi, kamu spotlarına ve sosyal mesajlara ülke çapında ve her düzeyde destek sağlanması, psikolojik destek hatlarının kurulması gibi birçok konuda başarılı düzeyde çalışmalar yapılmıştır. Okulların açıldığı ilk gün herkesin ne yapmayı hayal ettiğini #okullaracilinca etiketiyle twitter üzerinden başta Bakan tarafından yoğun katılımla paylaşıldı. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında evden çıkmadan farklı ilginç eylemlerle nasıl bir kutlama ve destek verileceği de açıklandı. Çocuklar bu sefer sınıf ve okul yerine evlerini odalarının camlarını süslediler ve yaptıklarını sosyal medyadan paylaştılar. Böylelikle önceliğin sağlık olduğu vurgulanarak psikolojik olarak yapılanlarla rahatlama ve canlı kalmaları sağlanmaya çalışıldı.

Korona virüs salgını gibi tüm dünyayı etkileyen acil kriz durumunda uzaktan eğitimin bir tercih değil zorunlu ihtiyaç olduğu anlaşıldı. Okulların zorunlu tatil edilmesi tüm öğrencilerin yaş sınırlaması nedeniyle evlerinden dışarı çıkmalarının yasaklanmış olması bu durumu daha zorunlu hale getirdi. Bu ortamda okulu değil ama eğitimi kesintiye uğratmadan telefonla, sanal ortamda, internet üzerinden ve telekonferansla yönetmek ayrı bir beceri gerektirmektedir. Takip ve denetimi zor olan bu yeni düzende evlerine kapanmış insanların psikolojik durumlarını da gözardı etmeden motivasyon sağlayarak eğitsel çalışmaları sürdürmek yine önemli bir başarı olacaktır. Uzaktan eğitim, salgının bitmesiyle normal hayata dönüldüğünde eğitimi okulda devam ettirirken bile artık olağanüstü bir durum tekrar ederse ikinci bir seçenek olarak her zaman kenarda bekletilecektir. Hatta belki faydalı yönleri tartışılarak uzlaşılarak harmanlanmış bir karma modele geçilebilecektir. Bu sayede kriz dönemlerine çözüm alternatif çalışan canlı ikinci bir eğitim modeli/kanalı hazır tutulabilecektir.

Tartışma ve Sonuç

Yöneticiler için artık eskiden olduğu gibi mevzuatı ezbere bilmek gerekmiyor ve yetmiyor. İhtiyaç duyulan her bilgiye iki tuşla cep telefonundan internet üzerinden birkaç saniyede ulaşılabilmektedir. Kar amacı gütmeyen bir kamu hizmet birimi olan okulda toplam kalite yönetimi anlayışıyla, asgari standartları koruyup geliştirebilen, stratejik plan yapabilen, paydaşların yönetime katılımından rahatsız olmayan ve bunu sağlayabilen, ekip ruhuyla hareket ederek, fikir birliği sağlayabilen, çatışma ve krizleri yönetebilen bir eğitim yöneticisi alanında uzmanlaştırılmalıdır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki üst düzey yöneticilerin ve bazı orta düzey yöneticilerin istisnai atamalarını saymazsak temel olarak okulda müdür yardımcılığından başlayan okul müdürü, il/ilçe şube müdürü ile ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü görevlerine yapılan görevlendirme ve atamalarda belli ölçütler getirilmiştir. Asıl önemli olan konulan kurallara her kademe ve aşamada uyulmasıdır.

Geçmişte yaşanan tüm tecrübelere, açıklanan vizyon, strateji ve politikalara rağmen MEB üst düzey yönetiminin, adına proje okul diyerek LGS sınavıyla öğrenci alan liselerin okul müdürlerinin görevlendirilmesi işini merkezden yapmaya başlaması hiçbir bilimsel çağdaş yönetim anlayışıyla örtüşmemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, devlet düzeni içinde kurulmuş en eski teşkilatlardan biridir. Bir milyonu geçen personel sayısı olarak da devlet teşkilatındaki en büyük bakanlıktır. Doğal olarak bu ölçekte bir organizasyonda insan kaynağını yönetmek başlı başına bir sorun alanıdır. Bu sorunla başetmek için yönetim organizasyon konusunda eğitimli ve tecrübeli bir kadroyla çalışmak gerekir. Bir yandan onsekiz milyon öğrencinin eğitim ihtiyacını sürekli ve hızla değişen dünya standartlarında karşılamaya çalışılmaktadır. Diğer yanda milyon sayısını geçmiş

tüm insan kaynağını işe alımından, hizmetiçi eğitimine, görevde yükselmeden yer değiştirmeye kadar süreçleri kurgulamak ve hatasız yönetmek küçümsenmeyecek ölçüde önemli ve zor bir görevdir. Gece bekçisinden aşçısına, teknisyeninden şoförüne, hizmetliden memura, öğretmenden okul müdürüne, şube müdüründen ilçe müdürüne, il müdüründen genel müdürüne kadar bu pozisyonlara uygun insanları seçmek ve ihtiyaç olduğunda yerleştirmek gerekiyor.

Bu açıklamalara rağmen eğitim yöneticilerinin seçimi için mutlak doğru bir model iddiasında bulunmak oldukça zordur. Ancak adaletle, şeffaf ve katılımcı bir yönetim anlayışıyla hayat tarzını, dinini, dilini, milliyetini, ırkını, etnik kimliğini, siyasi görüşünü ve sendikasını dikkate almadan okuldaki tüm çalışanların kendini öteki hissetmediği bir yönetim sergileyebilen çalışkan bir okul müdürünün büyük oranda başarılı olacağını düşünebilir. Sonuç olarak, kariyer, ehliyet ve liyakatle seçilen ve yetiştirilen okul müdürü, kısa sürede göreve intibak ederek okulda herkesin huzurla çalışacağı bir ortamı oluşturabilir.

Geleceğin okulları, konulara değil problemlere odaklanmış, öğrenmeyi öğreten, öğrenileni organize edebilen kullanabilen ve yöneten, toplumun değişimine öncülük eden bilgi yönetim merkezleri olarak algılanmalıdır. Okul müdürleri, okulu ve eğitim programlarını öğrencilerin daha sağlıklı ve mutlu olarak eğitim almalarını, mezun olduğunda bir üst öğrenime hazır olmalarını veya çalışacağı işte başarı sağlamalarını, topluma, doğaya, çevreye ve kültüre katkıda bulunmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Okulda destekçi ve birlikçi bir yönetim biçimi sergilemelidirler.

Kaynakça

Akçay, T. (2012). Eğitimde Temel Boyut İnsan, s. 95, İstanbul: Yağmur Yayınları.

Alpaydın, Y. (2018). Geleceğin Türkiye'sinde Eğitim, s. 143-154, İstanbul, İlke Yayınları.

Bakioğlu, A. (2014). Çağdaş Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2008). "Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Bahar 2008, Sayı 54, s. 181–209 http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/298.

Balyer A. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi, Kurumsal Eğitimbilim Dergisi 4, s.182-197.

Baydemir, M. B. (2014). Lojistik regresyon analizi üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Cemaloğlu N. (2019) Yönetimin Pin Kodu, Pegem Akademi, Ankara, S.1-5.

Cüceloğlu, D. (2018). Öğretmenim Bir Bakar mısın? S. 182, İstanbul, Final Kültür Sanat Yayınları.

Çelik, V. (1995). Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl:1, Sayı:4, 1995, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108693.

Çelikten M., Bir Okul Müdürünün Günlüğü, Fırat Üni. SBD Cilt: 14, S. 1, s. 123–135.

Çetin, K. (2013). Kamu Yönetimi ve Milli Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Kalite, s. 126-134, Milli Eğitim Dergisi, Sayı-198, Bahar/2013.

Demir, E. (2003). Eğitim Yöneticilerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri konulu Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, SBE, İşletme Yönetimi Bl. 2003/9.

Demirtaş H. & Özer N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak 2014, s. 1-24.

Helvacı M. A. & Aydoğan İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri, Uşak Üni., Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, s. 41-60.

Karip E. (2018). 2018 Yılı Eğitim Değerlendirme Raporu, TEDMEM Değerlendirme Dizisi No: 5, Ankara.

Kesen İ., Sundaram D. & Abaslı K. (2019). Öğretim Lideri Okul Müdürü, SETA Yayın No: 141, s. 9, İstanbul.

Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar, Çözümler ve Öneriler, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 25, sayı 3, http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078708.

Ökmen Ö. & Dönmez D. (2005). Kamu Kurumlarında Mükemmellik, KALDER Yayın No:35, 2005, İstanbul, s. 42-45.

Öncü Yöneticiler Derneği. (2019). http://www.oncuyoneticiler.com/okul-yoneticiligi-meslek-olsun/ E.T. 27.10.2019.

Özbek, A. (2018) Türkiye'den Dünyaya Örnek Olacak Bir Eğitim Adımı Vizyoner Öğretmen Akademisi, s. 76, İstanbul, Artı Eğitim Dergisi.

Selçuk, Z. (2019). https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-okullarin-yillik-yol-haritalari-olacak/1426547, 23.03.2019.

TEDMEM (2015). Ulusal Eğitim Programı, Türk Eğitim Derneği, Pelin Ofset, Ankara.

Topçu, N. (2015). Türkiye'nin Maarif Davası, s. 49, İstanbul: Dergâh Yayınları.

BÖLÜM VII

PROBLEME DAYALI ÖĞRENME VE OKULDA UYGULANMASI

Müge BEHRAM
(Orcid ID: 0000-0002-2796-6409)

Özet

İnsanoğlu var olduğundan bu yana bazı sorunlar ve problemle karşılaşmaktadır. Kişinin sözü edilen problemler ve zorluklarla baş edebilmesi, birtakım davranışlar ve düşünme becerileri geliştirmesine bağlıdır. Tarih boyunca değişen eğitim anlayışı gözlemlendiğinde, o dönemin dünya görüşü ve bilim anlayışına göre şekillendiği görülmektedir. Günümüz dünyası artan nüfus ile birlikte, teknoloji ve bilim alanlarında hızlı bir değişim gerçekleşmiştir. Bilgi ve teknoloji üretimindeki artış ile birçok alanda konfor getirmesinin yanı sıra, yeni problemler ortaya çıkmıştır. İnsanların bu yeni problemlere geleneksel yollarla çözüm bulması imkânsız hale gelmiştir. Ülkelerin gelişebilmesi için, bilim ve teknoloji alanında yetişmiş, bilimsel düşünen yaratıcı bireyler ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle eğitimin geliştirilmesine yönelik birçok yenilik denenmektedir. Öğrencilerin mezun olup iş sahibi olduklarında karşılaştıkları problemlere gerçekçi, pratik ve hızlı çözümler üretilmeleri gerekmektedir. Ve bu doğrultuda iyi bir eğitim alması şarttır.

Ülkelerin 21.yüzyılda bilim, teknoloji ve ekonomi yarışı içerisinde yer alabilmesi için eğitim sistemi reformu yapılması büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşamda kullanılmayan bilginin ezber olduğu düşünülmektedir (Şenyuva & Bodur, 2016). Öğrenciler yaşamlarındaki sorunları çözmede, sınıf ortamında ezbere edindikleri bilgileri kullanamamaktadır. Bu sebeple öğrencilere yönelik geliştirilen öğretim programları, günlük yaşam ile meslek boyutunu da içeren bütünlük içinde oluşturulmalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışı olarak benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda esas olan, bilginin öğrenci tarafından yapılandırması yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri atan Piaget'e göre kişi verilen bilgiyi doğrudan kullanmaz, onun yerine kendi bilgisini önceki tecrübeleriyle beraber yapılandırması gerekmektedir (Alper, 2006). Öğrenci bilgiyi alıp depolamaz, etkin şekilde kendi öğrenme hedefini ve amacını belirlemektedirler. Bilgileri kişi verildiği şekilde değil, yaşantılarına, değer yargılarına ve önceki bilgilerine göre yapılandırmaktadırlar.

Anahtar Kavramlar: Okul, problem çözme, problem çözme teknikleri

PROBLEM-BASED LEARNING AND APPLICATION IN SCHOOL

Abstract

Human beings have faced some problems since they existed. The ability of a person to cope with the mentioned problems and difficulties depends on developing certain behaviors and thinking skills. When the changing understanding of education throughout history has been observed, it is noticed that this period was shaped according to the worldview and understanding of science. With the increasing population of today's world, technology and science have experienced a rapid change. The increase in the production of information and technology has brought about some problems as well as bringing comfort in many areas. It has become impossible for people to find solutions to these new problems in traditional ways. For the countries to develop, the need for creative individuals trained in the field of science and technology has emerged. For this reason, many innovations are tried to improve education. When students graduate and get a job, they need to find realistic, practical, and fast solutions to the problems they encounter. In this direction, a good education is a must.

Education system reform is of great importance for countries to take part in the race for science, technology, and economy in the 21st century. Information not used in daily life is thought to be memorization (Şenyuva & Bodur, 2016). Students cannot use the knowledge they have acquired by heart in the classroom environment to solve problems in their lives. For this reason, education programs developed for students should be constituted in integrity, including the dimensions of daily life and profession.

In the constructivist approach adopted as a modern understanding of education, the main thing is the structuring of knowledge by the student. According to Piaget, who laid the foundations of the constructivist approach, the person does not use the given information directly, instead, the person must structure her knowledge together with her previous experiences (Alper, 2006). The students do not capture and store information, they effectively determine their own learning goals and purposes. They structure the information not as given, but according to their lives, value judgment, and previous knowledge.

Keywords: School, problem solving, problem solving techniques.

Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Ortaya Çıkışı

Probleme dayalı öğrenmenin ilk olarak 1910'lu yıllarda John Dewey tarafından ortaya çıkarılmıştır (Chiappetta & collette, 1989). Geleneksel öğretime alternatif olarak 1960'ların ortalarında tıp eğitiminde ortaya çıkan probleme dayalı öğrenme, günümüzde işletme, ekonomi, sosyal bilimler gibi birçok farklı alanlarda kullanılmaya başlanılan bir yaklaşımdır (Mubayrık & Fahad, 2017).

İlk olarak Tıp alanında kullanılmaya başlanılan PDÖ, en kalıcı yöntemlerin bile yeni bir seçenek sunulduğunda değişebileceğinin en güzel kanıtı olduğunu göstermektedir. Kanada McMaster Üniversitesinde 1960'lı yılların başında bir grup eğitimci ile ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıflar ile doktor muayeneleri arasında birtakım ayrımlar tespit etmişlerdir. McMaster eğitimci ekibi, zamanlarının çoğunu, öğrencilerin tıp kitaplarında yazılı temellerle, doktoraların ise, hastaların belirsiz durumlarıyla uğraştıklarını saptamışlardır. Doktorlar hastaların durumlarına ilişkin sordukları soruları ve hastadaki problemin ne olduğunu tespit etmeye yönelik fikir oluşturmaya alanda çalışarak hazırlardır. Alanda çalışan doktorlar, sorulara cevap alırken sadece yararlı olan cevapları seçerek gereksiz bilgileri elemektedirler. Fakat tıp öğrencileri öğrendikleri kalıp bilgileri ve sadece doğru cevapları öğrenmekte, bu konuda da esnek düşünememektedirler. Doktorlar hastalara fayda sağlayabilmek için yeni bilgilere ulaşmaya açıkken, tıp öğrencileri böyle bir durumda hangi bilginin uygulanabilir olduğunu bulamamaktadırlar. Kısacası öğrenciler bilgilerini gerçek durumlara uyarlayamamaktadırlar. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, McMaster ekibi "Hastaların doktorlardan, problemlerini çözmelerini istedikleri" sonucuna ulaşmışlardır (Barrows, 1986).

Bu nedenle probleme çözme becerisinde, tıp öğrencilerine doktorların problem çözmedeki uzmanlıkları doğrultusunda, tıp eğitimindeki yeni hedeflerini belirlemektedir. Öğrencilerin doğru soruları yönelterek bir bilgiyi açığa çıkarması, uygulamada kullanabilmesi için iyi bir eğitim alarak öğrenmelidir. Ayrıca soru sorma becerilerini geliştirerek, gerekli ve gereksiz bilgi farkı bulabilmesi için dönütler verilmesi gerekmektedir. Böylece en ince ayrıntısına kadar düşünerek, doğru sonuçlara ulaşmalıdır. Hastalıkları tanımlayabilmek, saptamak için problem çözme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Barrows, 1986).

Probleme Dayalı Öğrenme Nedir?

Probleme dayalı öğrenme, sorgulamaya yönelten, kuram ve pratiği birleştirerek, problemin çözümünde olması gereken bilgi ve beceriyi öğrencinin uygulayıcı konumunda merkeze yerleştiren bir yaklaşımdır. PDÖ uygun olmayan problemleri de öğrenmede tetikleyerek kullanımını gerçekleştiren, aktif öğrenme modellerinden biridir. Karmaşık bir yapıda olan, bir kerede çözülemeyen, iyi yapılandırılmamış problemler olarak tanımlanmaktadır. Birden çok çözümünün olması nedeniyle öğrencinin PDÖ sürecinde kendini problemin çözümünde güdülerek, çözümlerini dayanaklarıyla destekleme becerileri geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda da geleneksel eğitimdeki öğrencilere göre PDÖ modeliyle eğitim alan öğrenciler, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak problemi adapte edebilme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004).

Öğrencilerin pasif dinleyici, bilgiyi tekrarlayan, not alıcı, ezberlemeden sorumlu olan değil, kendi talep ettikleri düzenlemeleri öğrenme sürecinde gerçekleştirebilme fırsatını veren PDÖ modelidir (Dangel & Wang, 2008).

PDÖ öğrencilerin konu olarak geride kalmış ve yöntem bulmalarını sağlayan problemler ile ortaya çıkan durum, olayları tanımlayan bir öğretme modeli olarak anlaşılmaktadır. Probleme

dayalı öğrenme modeli, çoğunlukla yazılı bir problemi merkeze alarak ve ilk olarak problemi anlamaya çalışan bir yaklaşımdır (Demirel & Arslan Turan, 2010).

Çağdaş eğitim anlayışında, öğrenciyi merkeze alan, kabiliyet ve yeteneklerini ön planda tutan, duyuşsal, bilişsel ve gelişimsel evrelerini önemseyen bir eğitim anlayışı olduğu söylenebilir. Nitelikli bir eğitim programı, öğretmenin pasif, öğrencinin aktif ve bilgiyi üreten olduğu biçimde planlanması hedeflenir. Ayrıca konudan çok niteliğin, taklitten çok yaratıcılığın ön plana alınması gibi temel özellikler çağdaş eğitim modelini oluşturmaktadır. Eğitimde amaç, bilgiyi öğretmek değil, öğrenmeyi öğretebilmektir.

Öğrenme süreci boyunca çocukların ailesi ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi ile problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmasında ve geliştirmesinde, etkin bir rol oynamaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca öğretmenleri tarafından, uygun ortamı hazırlama ve öğrenme yöntemlerini belirleyip uygulaması gerekmektedir.

Günümüzde eğitimciler, problem çözme becerileri öğretmeye ve tanımlamaya daha fazla önem vermeye başlamışlardır.19.yüzyıl ve sonrasında problem çözme modeli, üzerinde düşünülmeden veya kendiliğinden gelişen durumlar için uygulanması gerektiği düşünülmekteydi. Ancak 20. yüzyılda bilişsel öğrenme yöntemlerinin etkisi ile tek bir çözümü olmayan, üst düzey bilişsel beceri gerektiren zihinsel faaliyetlere ağırlık verilmeye başlanılmıştır. Bu nedenle zihinsel faaliyetleri, kavrama, beceri, soyutlama, çağrışım, akıl yürütme, analiz etme, sentez ve genelleme gibi becerileri kapsayan, bileşenlerinin karmaşık olduğu bir sistem olarak ifade edilmektedir (Garofalo, Lester, & Kirkley, 2003).

Dewey'e göre problem, kişinin zihnini yoran, ona meydan okuyan ve inancı belirsiz duruma getiren her şey olarak tanımlamıştır (Gelbal, 1991).

Probleme dayalı öğrenme modelinde, geleneksel sınıf ortamı uygulamalarından belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. Probleme dayalı öğrenme modelinde öğrencilerin, disiplinler arası bilgileri yapılandırmalarına ve metabilişsel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Bir diğer hedefi ise; öğrencilerin hayatı boyunca öğrenmelerine olanak sağlayacak olan, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini arttırmaktır. Devamında da araştırma becerilerini, uygun kaynak ve yöntemleri ayırt etmelerine yardımcı olmaktır. PDÖ, iletişim becerileri ve iş birliği halinde çalışma ile öğrencilerin kişisel becerilerinin gelişmesine da katkı sağlamaktadır. PDÖ, Öğrencilerin okulda yaptıkları ile iş hayatında yapacakları arasında bağlantı kurmalarına ve dolayısıyla iş ve okul arasındaki boşluğu doldurmalarına yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Major & Eck, 2000).

Probleme dayalı öğrenme, bir öğretim programının birçok parçalarını bir arada getirilmesini sağladığı için disiplinler arası becerileri geliştiren bir öğretim modeli olarak tanımlanmıştır. Özellikle probleme dayalı öğrenme, deneyimler ve uygulamalar üzerinde durmaktadır. Öğrenciler bir problemin çözümünde, oluşturdukları kavramlar ile birleştirme mecburiyetindedir. Böylelikle kazandıkları beceri ve bilgiyi pratik etme fırsatı elde ederler. Öğrencilerin PDÖ modelinde, rehberlik eden, uzman kişilerle iş birliği yaparak ve süreç boyunca dönüt alarak çalıştıkları vurgulanmaktadır (Major & Eck, 2000).

Problem Çözme

Kişi yaşamında sürekli olarak problem çözme eylemi gerçekleştirmektedir. Kimi problemler kolay ve sıradan, kimi problemler de karmaşık ve zordur. Arkadaşımızın telefon numarasını veya ev adresini bulmak basit problemler olarak kabul edilebilir. Öte yandan dar bir yere sıkışmış bir kediyi kurtarmak daha zor bir problemdir.

Bir problemin iki ana özelliği vardır ve birincisi, problem bir bilinmeyeni belirtir. İnsanın ulaşmak istediği bir amacı veya yapması gereken bir işi varsa ve bunu nasıl yapacağını bilmiyorsa bunun bir problem olduğu söylenebilir. Kişinin yaşadığı çevre ve sosyal etkileşim problemi tanımlamada çok etkilidir. Şayet bulunacak sorunu kimse kabul etmiyorsa, ortada bir problem algısı da yoktur denebilir. Sonuç olarak, bilinmeyeni bulma süreci olarak açıklanabilir.

Problem çözme denildiğinde iki ana özelliği şöyle tanımlanabilir; Birincisi, var olan bir durumun problem çözme işleminin önce zihinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Diğer bir bakış açısıyla, problem önce bilinçte tanımlama yapılarak, beyinde problem alanında çözümlenir. İkinci olarak, problem alanını en iyi şekilde kullanarak, problemin bilinen ve bilinmeyenini açıklamaktır. Bu şekilde problemin çözümüne ilişkin varsayımlar elde edilir. Ardından da bunları deneyerek sonuçlandırılabilir (Jonassen & Cho, The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving, 2002).

Kişi içinde bulunduğu problemleri çözmek için çeşitli kaynaklardan faydalanır. Çoğunlukla kişisel deneyimler, gelenekler, bilim ve otoriteler bu kaynaklar arasında yer almaktadır (Karasac, 1984). John Dewey'in bilimsel yöntem sürecinden yararlanılarak, problem çözme bilimsel olarak açıklamada kullanılmaktadır. Problemin açıklanması, hipotezlerin düzenlenmesi, hipotezlerin test edilmesi ve sonuçların belirlenmesi, aşamaları ile bilimsel yöntem süreci oluşmaktadır (Mandell, 1980). Diğer bir araştırmada Wicklegren, problem çözme sürecini 4 aşamada toplamıştır. Verilerin tanımlanması, yapılması gereken işlemlerin tanımlanması, sonuçların çıkarılması, amaçların açıklanması olarak sıralanmıştır (Mandell, 1980).

Bilimsel yöntemler ile sıralı adımlar izlenerek problem çözme gerçekleştirilmektedir. Birinci aşama olarak, problemin

tanımlanması, açıklanması ve farkındalık olması gerekmektedir. Bir durum veya olayın problem olabilmesi için, bireyi rahatsız etmesi gerekir. Aksi halde rahatsız duyulmayan durumlar problem olarak tanımlanmamaktadır. İkinci adımda, problemle alakalı durum ortaya çıkarılır. Problemin tanımlayabilmek için problemin özellikleri belirlenerek, çözümü için seçenekler sıralanır. Alternatif çözüm yollarından en uygun olanı belirlenir. Belirlenen çözüm yolları kullanılarak, ortada olan problem durumu çözüm bulunmaya çalışılır. Problemin çözümü sürecinde uygulanan aşamalar doğru şekilde yapıldığı gözlemlenebiliyorsa çözüm hedefine ulaşılmış olduğu söylenebilir.

Probleme dayalı öğrenme birçok kaynakta "problemin tanımlaması" ile günlük yaşamda olduğu gibi başlamaktadır. Birçok kaynakta aynı mantık sırasıyla, probleme dayalı öğrenme modeli çözüm sürecinin sadece aşama sayısı değişmektedir.

John Dewey etkili bir problemin çözümü için 4 aşamanın izlenmesi gerektiğini savunmuştur.

- Aşama, problemin tanımlanması
- Hipotezler geliştirme
- Hipotezleri test etme

En olası hipotezi seçme (Henson & Eller, 1999).

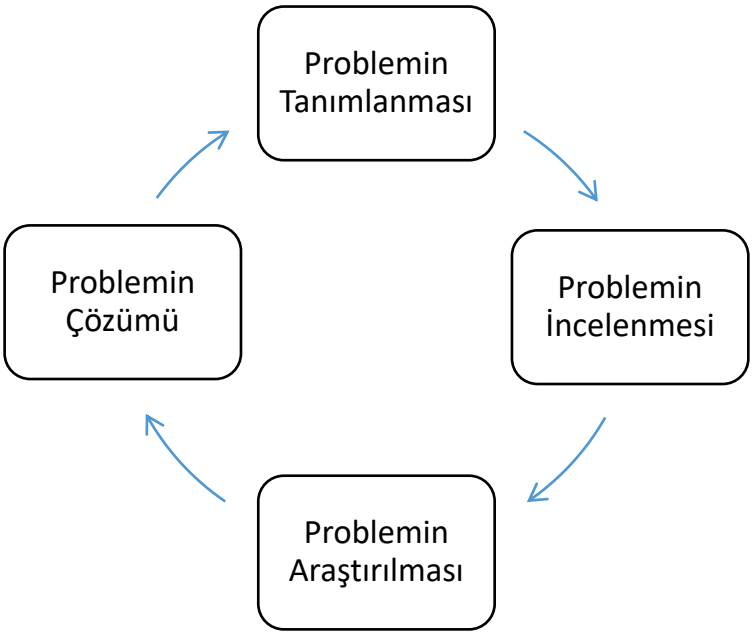
Meyer Ohle'e göre (2003), probleme dayalı öğrenme sürecini 8 aşamada incelmiştir;

- Problemi keşfetmek.
- Bilinenlerle problemi çözmeyi denemek.
- Bilinmeyenleri ve bilinmesi için gerekenleri unsurları belirlemek.
- Bir araştırma planı hazırlamak.
- Kendi kendine çalışmak ve hazırlamak.
- Grupta yeni bilgileri paylaşmak.

- Problemi çözmek için bilgiyi kullanmak.
- Problem çözme süreci üzerinde tekrar düşünmek (Meyer, 2003).

Diğer bir araştırmaya göre, probleme dayalı öğrenme süreci çizelge 1'de dört aşamada açıklanmıştır:

Çizelge 1. Probleme dayalı öğrenme modeli süreci aşamaları.



Kaynak: *Ün Açıkgöz, 2002: 224.*

Bir öğretim stratejisinin planlanmasını ise Saban (2002), problemi tanımlayana kadar 4 aşamada göstermiştir:

Çizelge 2. Problem durumu oluşturma aşamaları

	Basamaklar	Etkinlikler
1.	Bulma	Öğrenciler için problem durumu bulunur.
2.	Hazırlama	Öğrenciler problem durumuna hazırlanır.
3.	Karşılaşma	Öğrenciler problem durumu ile karşılanır.
4.	Saptama	Öğrenciler problem ile ilgili hazırbulunuşlukları tespit edilir.

Kaynak: *Saban, 2002: 160.*

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana, problem çözme devam eden bir beceridir. İnsanların sosyal becerilerini de etkilediği için problem çözme becerisinin önemi büyüktür. Araştırmalarda da bireyin kendisi ve çevresi kaynaklı, zorunluluk ve sıkıntılara adapte olabilmesi için ihtiyaç duyulan duyuşsal-bilişsel işlemler bağı ve davranışsal tepkiler olarak tanımlamaktadırlar (Heppner & Krauskopf, 1987). Dolayısıyla kişinin problem çözmesi, kendi arzularının yanında çevrenin de isteklerine cevap vermesi olarak tanımlanmaktadır.

İnsanların doğduğu andan itibaren, sorun çözme becerisini adım adım öğrenmektedir. Sonrasında da problem çözme, okul hayatı ile birlikte bir beceri mekanizmasına dönüştürülmektedir (Miller & Nunn, 2001).

Problem çözme ve karar verme günümüzde aynı anlamlarda kullanılmakta, araştırmalarda bununla ilgili farklı fikirler belirtilmektedir. Adair'e göre (2000), Karar verme ve problem çözme süreçlerinin aynı olduğu, her iki sürecinde ortak becerileri kapsadığı belirtilmektedir. Korkut'a göre (2004),

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, kavramlarda her ikisinin bir arada kullanılmaları yaygınlaşmış olduğu görülmektedir.

Problem Çeşitleri

Jonassen (2002), problem türlerini on dört'e ayırarak tanımlanmıştır.

1. Sorun çözücü problemler

İnsanların hayatlarında karşılaştığı günlük problemler olarak tanımlanabilir. Evde bozulan herhangi bir elektronik aleti buna örnek verebiliriz. Önce bozulan aletin sorunun nerden kaynaklandığını araştırılır. Çalışmasını sağlamak için gerekli çözümleri bularak, en uygun çözüm yolunun seçilmesi gerekir. Çözümde sorunun kaynağını bilmek kadar, sorun çözme metotlarını da bilerek. bu tür problemlerin çözülmesi mümkün olabilmektedir.

2. Karar verme problemleri

Kişilerin sınırlı sayıda çözüm yolları arasında tercihlerini belirleme problemleri olarak tanımlanabilir. Paranı yatırım yapmak için altın mı dolar mı almak daha karlı olur gibi kısıtlı sayıdaki çözümler arasında karar vermeyi gerektiren problemlerdir. Seçenekler avantaj ve dezavantajlar düşünülerek, bulunan çözüm yollarını içermektedir.

3. Algoritmik problemler

Matematik ve fen derslerinde kullanılan, birtakım işlem gerektiren problemlerdir. Okullarda daha çok kullanılan problem çeşitlerindendir.

4. Kurallı problemler

Problemlerin birçok farklı çözüm yollarını bulmak için veya çok farklı problemleri tespit etmek için kullanılan problem çeşididir. Burada bir amaç doğrultusunda ilerlenir. Ancak tek bir çözüm yolu ya da yöntemi yoktur. İnsanların tarihte merak ettiği bir döneme ait bilgiyi araştırması bu tür problemlere örnektir.

5. Mantıksal problemler

Mantık ve bulmaca gibi oyunlar bu gruba dahil olmaktadır. Problemleri özel bir metotla çözüm yoluna ulaşılmaktadır.

6. Öykü problemleri

Bu tür problemlerde çözülmesi istenen noktalar öykü veya hadiselerin içine gizlenmiştir. Öykü problemleri çözümü için çok fazla uğraşmak gerektiğinden, karmaşık zihinsel türe girmektedir. Bu tür problemleri çözerken, önceki bilgi ile yeni oluşan bilgiye aktarmak gerekir. Bunun içinde öyküye yoğunlaşmak gerekmektedir. Bu özelliklerinden dolayı problem çözücüler tarafından, çok tercih edilmemektedir.

7. Tanı çözücü problemler

Bu tür, bir problemi veya durumu tanımlamayı içermektedir. Doktorların hastalarının sorununu anlayabilmek için kullandığı yöntemdir. Öncelikle bulguları ve verileri toplayarak, hastasının problemini açıklanmasını sağlamaktadır. Ardından birden çok çözüm yolları arasından, doktor kendisinin onayladığı çözüm yolunu iletmektedir. Dolayısıyla bu tür problemler çözüm yollarına odaklanmaz, problemi tanımlamayı amaçlamaktadır.

8. Performans problemleri

Yapısal olarak karmaşık günlük yaşam problemleri olarak tanımlanmaktadır. Sitem olarak birçok çözüm yollundan problem çözücünün, en olası çözüm yolunu belirlemesine dayanmaktadır.

9. Durum analizi problemleri

Durum veya olay net olarak belirtilmediğinden, öncelikle problemin tanımlanması gerekmektedir. Problemi tanımlayarak, yapısının belirlenmesi temeline dayanan iyi yapılandırılmamış problem türüdür. İşletme, tıp gibi alanlarda karşılaşılan bu tür problemlere örnektir.

10. Tasarım problemleri

İyi yapılandırılmamış bir başka problem türü de tasarım problemleridir. Eğitim alanındaki problemler bu alanda

değerlendirilmektedir. Bu tür problemlerin hem tanımlanması hem de çözüm yollarının en iyi şekilde bilinmesi gerekmektedir.

11. İkilem problemleri

Sonucu tahmin edilemeyen, çözümü tam olarak bilinmeyen iyi yapılandırılmamış problemler arasındadır. Ülkemizdeki trafik sorunu, işsizlik sorunu bu tür problemlerdendir. Çok fazla boyutları olan, en iyi çözüm yolunun bulunamadığı problemdir.

12. Yapısal problemler

Problem şekil, süreç ve anlam olarak birbiri ile aynı biçimde olmayan türdür. Yapılan araştırmalarda problemleri iyi yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış, sıra dışı/sıradan olarak tanımlanmaktadır (Mayer & Wittrock, 1996).

13. Yapılandırılmış problemler

Bir doğru sonucu olan ve konu ile ilgili az bir bilgi ile çözüme ulaşılan problemlerdir. Okullarda fizik ve matematik derslerinde uygulanan problemler bu türdendir.

14. Yapılandırılmamış problemler

Günlük yaşamda karşımıza çıkan sorunları içeren problemlere yapılandırılmamış problemler olarak tanımlanmaktadır. Belli bir konu doğrultusunda oluşturulmadığından, aniden de ortaya çıkabileceği için, çözümü de hızlıca bulanamayabilir.

Yapılandırılmamış Problemler

Bu tür problemlerde her şey belirsiz olduğu için, problemle ilgili verilen bilgiler eksik veya tam verilmemiş olabilir. Dolayısıyla çözümünde ne olduğu bilinmez veya bir çözümde söz konusu olmayabilir. Yapılandırılmamış problemlerin çözümleri için, farklı düşünme biçimi geliştirilmelidir. Tartışma becerileri, metabilişsel ve farklı epistemolojik inanç gereklidir (Alper, 2006).

Yapılandırılmamış Problemler Çözüm Basamakları

Hong'a göre (1998), yapılandırılmamış problemlerin çözüm basamaklarını 3'e ayırmıştır.

- Problemin tanımlanması
- Çözüm yolları
- İzleme değerlendirme aşaması

- **Problemin Tanımlanması**

Kişiler yapılandırılmamış problemlerde gerçekten bir sorun olup olmadığı konusunda tereddütte kalırlar. Doğrudan açıkça bir problem ortaya konulmadığından, birden çok anlamı ve açıklaması olduğu için bu tür problemler yapılandırılmamış problemlerdir. Öncelikle çözüm için problem durumunun tanımlanması gerekmektedir.

Örneğin kişilerin yaşadıkları psikolojik sorunları tanımlaması zor olabilir. Can sıkıntısı diye tanımlanan sorun, giderek ilerleyerek depresyona sebep olabilir. Bunu çözümü için de analiz edilmesi gerekir. Bunun için de kişinin bilgi toplaması gerekir. Bütün bilgileri topladıktan sonra bunların yeni bilgilerle adapte etmeye çalışır. Toplanan bilgiler sorun etrafındaki yüzeysel bilgilerle sınırlı kalırsa, çözüm de aynı oranda sağlıklı olmaz.

- **Çözüm Yolları**

Yapılandırılmamış problemler birden fazla problem alanına sahip olduğu için, çözüm yollarını oluştururken de bu ilişki kurulması gerekir. Çözüm yolları araştırılırken, problem alanları arasında toplanan bilgiler transfer edilmelidir. Kişi bu bilgileri toplarken, geçmiş yaşantıları ile ilgili zihnini kullanmaktadır. Duygusal zihin, geçmiş zihin ve problemle ilgili zihin yapılandırılmamış problemlerde aktif olarak işler. Bu derece çoklu işlemlerin olduğu bir sistemde çözüm yolları da çeşitlidir.

- **İzleme, değerlendirme**

Yapılandırılmamış problemler kişiye bağlı olduğu için çözümlerin değerlendirmesini de ona göre yapılmalıdır. Problemin oluşması ve çözüm aşaması kişiyle şekillendiği için

ulaşılan çözümün de açıklaması yapılmalıdır. Kişinin elde ettiği çözüm yollarındaki dayanaklarının sağlam olması gerekmektedir. En uygun çözüm yolları tartışılıp, değerlendirerek açık, tam sonuç elde edilmelidir.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılandırılmamış problemlerin çözüm yolları ile ilgili değişik görüşlere ait aşamalar Tablo 1'de açıklanmaktadır.

Tablo 1: *Yapılandırılmamış problemlerin çözüm yolları.*

(Voss & Post, 1988)	(Sinnott, 1989)	(Jonassen, 1997)
Problemi Açıklama	Problem Alanını Oluşturma	Problem Alanını ve Sınırlılıkları Açıklama
Kavramı ve problemle olan ilgisini inceleme		Değişik fikirlerin, tutumların ve bakış açılarının açıklanması, tanımlanması
Problemin sebeplerini ve sınırlılıklarını belirleme		Probleme Olası çözümlerin oluşturulması
Farklı bakış açılarını kabul etme		Alternatif çözümlerden bireysel düşüncelerin açıklanması ve tartışılması ile geçerliliği olan çözümler oluşturma
Çözüm ifade etme	Çözüm Seçme ve Oluşturma	Problem alanını ve çözüm seçeneklerini inceleme
Değerlendirme	İzleme	Çözüm uygulama
		Çözüm uyarlama

Probleme Dayalı Öğrenmede Yapılandırılmamış Problemler

Eğitimde probleme dayalı öğrenme modeline, iyi yapılandırılmamış problemlerle başlanılmaktadır. Öğrenciler iyi

yapılandırılmamış problemlerde kavramları, yeni bilgilerle yapılandırmalarına, üst düzey düşünme becerileri ve metabilişsel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. İyi yapılandırılmamış bir problemin Gallager (1997), özelliklerini şöyle sıralamıştır:

a) Problemi algılamak için fazladan bilgilere ihtiyaç olduğuna ve hangi etkinliklerin çözüm için gerekli olduğuna karar verilmesi.
b) Problemi çözmek için birden fazla yöntemin olduğunun bilinmesi.
c) Problemin yeni bilgilerle şekillendiğinin bilinmesi.
d) Öğrencilerin kesin kanıya varmamaları ve sonucun doğrulundan asla emin olunamaması.

Yapılandırılmış Ve Yapılandırılmamış Problemler

Yapılandırılmış problemler belli bir düzende ve karmaşık olmayan sistemde oluşturulmuştur. Öğrenciye hazırlanmış şekilde sunulan yapılandırılmış problemler, çözümü için gerekli bilgileri de içermektedir. Ve bu problemler çözüm sürecinde takip edilecek kurallar ve yöntem rehberlik eden kişi tarafından verilmektedir. Bundan dolayı da çözüm için gerekli olan bilgi toplama, araştırma yapma ve düzenleme yolları ile yeni edinilen verileri çözümleyerek sonuca ulaşmaktadırlar. Fakat bu çözüme ulaşırken yeni bilgilerin analizi ve değerlendirmesi yapılmasına gerek kalmadan ulaşılmaktadır. Hazır bir sistem ve formül üzerinden ilerlediklerimi yüzünden bu aşamalar atlanmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenciler, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerde tüm süreç boyunca kendilerine formüle edilerek verileceği beklentisine girerler ve bu da yanlış intibaya sebep olmaktadır (Pyke & Stepien, 1997).

Yapılandırılmamış problemler ise, açıklaması zor ve çözüm için birçok yolların kullanıldığı, kademeli adımların takip edilmesi gerekmektedir (Mason & Mitroff, 1981). Diğer bir araştırmaya göre de problemi çözecek kişinin az bilgiyle başladığı belirtilmektedir. Çözüme ulaşmak için yapılandırılmamış

problemlerde, kişi araştırma yaparak gerekli bilgiye ulaşmalı ve tanımlamalıdır. Ardından problem durumunu veya olayı tekrardan analiz etmesi gerekmektedir. Ayrıca kişi yapılandırılmamış problemlerde çözüme giderken, kısıtlamaları ve kuralları kendi belirlemelidir (Simon, 1978).

Simon (1978), Problemleri sınıflarken iki karşı uç olarak, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problemler diye tanımlamıştır. Bir problem anlaşılır ve tanımlanabilirse, çözüm sürecinde birkaç belirsiz durum varsa, doğru sonuç için bir tezatlık yoksa, bu tür problemler yapılandırılmamış problem olarak tanımlamaktadır. Yapılandırılmamış problemlerde ise, problemi tanımlama, anlaşılma ve uygun çözümün bulabilmesi için sistemli bir araştırma yapılması gereklidir. Ardından tezat kriterler arasında, kişilerin değişen analizleri ile değerlendirme yapmaktadırlar.

Bir diğer araştırmada da Barrows (1985), yapılandırılmamış problemleri, günlük yaşam problemleri olarak tanımlamıştır. Öğrenciler bu tür problemleri çözmek için, metabilişsel becerilerini kullanmaktadırlar. Zira bu problemler karışıktır ve anlamak için ilave bilgiye ihtiyaç vardır. Yapılandırılmamış problemlerde çözüme ulaşmak için, yeni edinilen bilgiler ile eski deneyimleri kıyaslama yaparak, tümdengelimci yaklaşımla çözüm yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencileri yönlendiricinin titiz şekilde destek vermesiyle yapılandırılmamış problemlerde üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak yapılandırılmamış problemlerle öğrencileri gerçek yaşamdaki izleme, eleştirme ve akıl yürütme becerilerini geliştirerek metabilişsel düşünmeyi kalıcı hale getirmektedir. Ve yapılandırılmamış problemleri çözmenin faydaları yapılandırılmış olan problemlere göre çok daha fazladır (Pyke & Stepien, 1997).

Probleme Dayalı Öğrenme Hedefleri

Öğrencilere metabilişsel becerileri, problem çözme becerileri, iş birliğine dayalı öğrenme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, kendini yönlendirerek öğrenme, bilgiyi edinerek kullanma becerilerini probleme dayalı öğrenme ile kazandırılmayı hedeflemektedir (Hsu, 1999).

Probleme Dayalı Öğrenmenin Özellikleri

Problemler de hedeflenen becerilere yer verilmelidir. Önceki öğrenilen bilgilerle yeni edinilen bilgiler arasında bağlantı kurulmalı ve diğer disiplinlerle bütünleşik olarak işlenmelidir. Probleme dayalı öğrenme modeli için gerekli özellikler aşağıdaki gibidir:

Aktif Öğrenme:

Öğrencilerin kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluğunu almış olması gerekmektedir. Probleme dayalı öğrenme modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Odağı öğretmenden öğrenciye çevrilmesi gerektirir. Öğrenme bilinci ile sorumluluk alan öğrencinin motivasyonu yüksek olmalıdır. PDÖ sürecinde öğrenci önceki bilgilerini sorgulayarak, yeni edinmesi gereken bilgilerin tespitini yapıp arkadaşları ile paylaşması gerekmektedir.

İyi Yapılandırılmamış Problemler:

PDÖ modeliyle eğitimde, iyi yapılandırılmamış problemler ile öğrencilerin araştırma yapma, analiz etme, yaratıcı düşünme ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. İyi yapılandırılmış problemler de ise, öğrenci çok fazla çaba harcamak zorunda kalmadığı söylenebilir.

PDÖ'de Günlük Yaşam Problemleri:

PDÖ modelinde günlük yaşam problemleri kullanılması veya gerçeğe yakın problemler ile öğrencilerin ilgi ve merakını uyandıracaktır. Öğrencilerin aktif öğrenme gerçekleştirebilmeleri

için o konuya güdülenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin gelecekteki iş yaşamlarına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Bütünleşik Problemler:

İş yaşamında karşılaşılacak problemlerin birçok alana hakim olmayı gerektirecektir. Bu sebeple PDÖ modeliyle eğitim oluşturulurken birden fazla disiplin alanı ile birleştirilecek işlenmelidir. Öğrenci bilgileri bütünleştirerek çözüm yoluna ulaşabilmektedir. Böylece üst düzey düşünme becerileri ile farklı bakış açıları geliştirebilmektedir.

Grup Çalışması:

PDÖ uygulamalarında grup ile iş birliği halinde gerçekleştirilmelidir. Ve PDÖ öğrencileri, iş yaşamında üretken olmak, iş arkadaşları ile bilgi paylaşmak gibi konularda, önceden pratik kazanmalarını sağlamaktadır.

Metabilişsel Beceri:

PDÖ sürecinde öğrenciler neyi bildiklerini, neleri öğrenmeleri gerektiğini, kendi düşünme biçimini kontrol edebilmelerini sağlamaktadır. Dolasıyla öğrenci edindiği bilgileri nasıl daha iyi kullanabileceği ve çözüme giden süreçte yansıtıcı düşünme becerileri kazanmaktadır.

Barrows'a göre (1988), metabilişsel düşünmeyi, düşünmenin en üst noktası metabilşsellik olarak tanımlamaktadır.

PDÖ Süreç Değerlendirme:

Probleme dayalı öğrenme sürecinde bilginin edinilmesi açısından ara ara değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Süreç boyunca ve süreç sonunda yapılan değerlendirmelerle de çözüme ulaşmada öğrencilere önemli bir yardım sağlanmaktadır. Değerlendirme yapmanın PDÖ'ün temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Probleme Dayalı Öğrenmenin Yapısı

Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler, ilk olarak bu görevi bitirmek için hangi aşamaları, hangi metot ve hangi bilgileri bilmeleri gerekli olduğuna karar vermeleri gerekmektedir. Grup halinde çalışma yaparken öğrenciler, iş bölümü yaparak planlama yapılması, görev ve sorumlulukların eşit dağılımının yapılması, zamanı düzenli kullanma, edinilen bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini belirleme gibi süreç içi etkinliklerle doğru sonuca ulaşabileceklerdir. Araştırmalara bakıldığında Berardi-Coletta ve ark.'a göre (1995), PDÖ'de ne yaptıklarını ve neden yaptıklarını sorgulayan öğrencilerin problem çözmede daha aktif olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, daha karmaşık problemlerle karşılaştıklarında, öğrendikleri bilgileri aktarabildiklerini belirtmişlerdir.

Probleme dayalı öğrenme modeliyle öğrenciler, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrenmektedirler. Öğrenme sorumluluğunu alarak, tüm süreç boyunca aktif şekilde yer almaktadırlar. Rehberlik eden yönlendiricinin de yardımıyla öğrencinin sürekli sorular sorarak kendi denetimini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yönlendiricinin iyi bir gözlemci rolü üstlenerek "Edindiğiniz bu bilgiler acaba problemi çözmek için yeterli mi?" "Başka kaynaklara da baktınız mı?" "Dikkate almanız gereken başka neler olabilir?" "Bu araştırma ile ne gibi bilgilere ulaşmayı planlıyorsunuz?" gibi sorular sorarak, öğrencinin kendi kendini sorgulaması sağlanmalıdır.

PDÖ'nün hedefleri doğrultusunda, uygun beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. PDÖ ile düşünme, akıl yürütme, bir olayı irdeleme, problem çözme, eleştirme, sorgulama, bilgiler arasında bağlantılar kurma, yeni bilgiler ile eski bilgileri yapılandırma, sonuç çıkarma gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmaları beklenmektedir (Kalaycı, 2001).

Günlük yaşamda kişilerin aklından geçen her şeyle ilgili bir düşünme mevcuttur. Bu tür düşünme herhangi bir değeri yoktur ve herkeste bulunmaktadır. Herhangi bir gözlemin ardından gelen düşünme tarzı ise soyuttur ve hayal gücüne dayanmaktadır. Diğer bir düşünme ise, gerçeğe dayalı kanaatlerdir ve her zaman doğru olmayabilir. En basit, sade anlamda yalın düşünme, yansımalı düşünme ise üst düzey düşünme tarzı olduğudur (Dewey, 1933).

Norman'ın (1988), e göre probleme dayalı öğrenmeyle problem çözme becerisi aynı anlamda kullanıldığı veya probleme dayalı öğrenmenin, problem çözme becerisini kazanmanın bir neticesi olarak tanımlandığını söylemektedir. Aksine problem çözme becerisini öğrenmek, probleme dayalı öğrenimin farklı iki yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Probleme dayalı öğrenme modelinde süreç boyunca, iş birliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme ve problem çözme gibi türlü becerilerin kazanabilmektedir.

Bir diğer araştırmada Boyce ve diğ. (1997), öğrenme modelleri arasındaki karşılaştırma üzerine yapılmıştır. Araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve yaratıcı problem çözme hepsinin giriş noktasının problem olduğunu belirtmektedir.

Şimşek'e göre (1993), öğrenciler iş birliğine dayalı öğrenmede, grup olarak bilgi, deneyim ve görev paylaşımı yaparak problemin daha kısa sürede çözüldüğünü belirtmektedir.

Kaynakça

Çilci, N. (2019). SCAMPER (Yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin 5 VE 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. *Ordu Üniversitesi*. Ordu.

Özdemir, B. (2019, haziran). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinde otomatik düşüncelerinin ve karar verme stillerinin rolü. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.

Özdemir, B. (2019, haziran). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinde otomatik düşüncelerinin ve karar verme stillerinin rolü . Maltepe Üniversitesi.

Açıkgöz, K. (2002). Aktif Öğrenme. *Eğitim Dünyası Yayınları. Kanyılmaz Matbaası*, 224.

Adair, j., Kalaycı, N., & Korkmaz, G. (2000). *Karar verme ve problem çözme.* Ankara: Pegem Akademi.

Alper, A. (2006). *Probleme Dayalı Öğrenme.* Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Barrows, H. (1986, haziran 20). A taxonomy of problem-based Learning Methods . *Medical Education* , s. 481-486.

Baykul, Y. (1987). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, s. 2-2.

Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 471-485.

Berardi-Coletta, B., & ark., v. (1995, 1 21). Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, s. 205.

Bodur, E. Ş. (2016). Universite ogrencilerinin nukleer santrallere ilişkin goruşleri ile çevre okuryazarlık duzeyleri ilişkisi.

Boyce, L., & ve Diğ. (1997). A problem-based curriculum: Parallel learning opportunities for students and teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 363-379.

Canturk-Gunhan, B., & Başer, N. (2009, Nisan). Probleme Dayalı Ogrenmenin Ogrencilerin Eleştirel Duşunme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 451-482.

Chiappetta, E., & collette, A. (1989). Science instruction in the middle and secondary schools. *United States for İnclusion of the nature of sience* .

Dangel, H., & Wang, C. (2008, 11). Student Response Systems in Higher Education: Moving Beyond Linear Teaching and Surface Learning. *Educational Psychology and Special Education*.

Demirel, M., & Arslan Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 55-56.

Dewey, J. (1933). *Philosophy and Civilization.* Philipapers.org.

Goçerler, H. (2019). Ortaogretim bilgisayar derslerinin almanca ders içeriklerini destekleyici rolleri uzerine oneriler. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*.

Gulersoy, A., & Ilhan, A. (2018). Buluş yoluyla ogretme stratejinin cografya derslerinde uygulanması: 11. sınıf "Çevre ve toplum ünitesi" ne yönelik bir etkinlik bir etkinlik örneği. *Eğitim bilimleri alanında araştırma ve değerlendirmeler*, s. Bölüm 6.

Garofalo, Lester, & Kirkley. (2003).

Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe üniversitesi*, s. 167-173.

Henson, K., & Eller, B. (1999). Educational psychology for effective teaching . *Wadsworth Publishing Company*.

Heppner, P., & Krauskopf, C. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist.*, 371-447.

Hmelo-Silver, C. (2004). Problem- based learning: What and how to do students learn? *Educational psychology rewiew*, s. 235-266.

Hong, N. (1998). The relationship between well-structured and ill-structured problem solving in multimedia simulation. Pennsylvania: Pennsylvania State University.

Hsu, Y.-c. (1999). *Evaluation theory in problem-based learning approach.* ed.gov.tr.

Jonassen, D. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Education Technology: Research and Development.*, 65-94.

Jonassen, D., & Cho, K.-L. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Education Technology Research and Development* , s. 50(3)-5.

Kılıç, E. (2004). Durumlu ogrenme kuramının egitimdeki yeri ve önemi. *Gazi eğitim fakültesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Karasac, F. (1984). *Problem Çözme.* Kırklareli.

Kaya, M., Arslan , S., Demir, S., Tadeu, P., & Sahranç, Ü. (2017, Aralık). An Investigation of Problem Solving Skills in Preschool Education. Sakarya University .

Major, B., & Eck, T. (2000). *National Research Council, Education and Delinquency.* Sams Publishing: Scripting for system.

Mandell, A. (1980). Toward a psychobiology of transcendence: God in the brain. *The Psychobiology of transcendence*, 379-464.

Mason, R., & Mitroff, I. (1981). Challenging strategic planning assumpitions. *Teory cases and techniques*.

Mayer, R., & Wittrock, M. (1996). Problem-solving transfer. *Handbook of Education psychology* , 47-62.

Meyer, O. H. (2003). Problem Based Learning.

Miller, M., & Nunn, G. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. . *Education*, 121.

Mubayrık, b., & Fahad, H. (2017). The Impact of Problem Based Learning on Thinking Skills. *Educational Sciences*, s. 351-365.

Norman, G. (1988). Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning. *Medical education.*, 279-286.

Oral, D. D. (2014). *Öğrenme, öğretme, kuram ve yaklaşımları.* Pegem.

Pyke, S., & Stepien, W. (1997). Designing problem-based learnin units. *Journal for the education of the Gifted*, 380-400.

Selçuk, G. S., & Şahin, M. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Ve Öğretmen Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi* , s. 12-19.

Sezer, H., & Eker, C. (2019). Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Simon, H. (1978). Information-processing theory of human problem solving. *Handbook of Learning and congnitive processes*, 271-295.

Sinnott, J. (1989). Everday problem solving. *Theory and applications. Praeger Publishers.*

Sungur, S., & Tekkaya, C. (2010, 08 07). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. s. 307-320.

Şenyuva, E., & Bodur, G. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Nükleer Santrallere İlişkin Görüşleri İle Çevre Okuryazarlık Düzeyleri İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 19-37.

Şimşek, A. (1993). The effects of learner control and group composition on the student performance, interaction, and attitudes during computer based cooperative learning. *Unpublished doctorial dissertation.*

Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi.*, 97-109.

Uzun, E. (2019). Erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme ile kendini düzenleme becerisinin bağlantılarının incelenmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Voss, J., & Post, T. (1988). On the solving of ill-structured problems. *The nature of expertise.* .

Yıldız, Ş., & Beşoluk, Ş. (2019). The Investigation of the Effect of Problem Based Teaching Approach on Students' Problem Solving Skills and Academic Achievements in Science Course. Journal of Individual Differences in Education,.

Yavuz, U. (2019). Ilkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, muhendislik ve matematik (FETEMM) etkinlikleri ile işlenmesi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Universitesi.

BÖLÜM VIII

OKULLARDA KAPSAYICI EĞİTİM

Yaşar DİLBER
(Orcid ID: 0000-0001-7994-2786)

Özet

Eğitimde kapsayıcılık ya da dar anlamıyla içerme, yeni bir kavram olarak eğitim sistemimize bütünleştirilmeye çalışılsa da aslında dünyada bu yaklaşımın geçmişi, 1960'lı yıllara kadar uzanır. Kapsayıcı eğitim ilk olarak engelli öğrencilere yönelik uygulamalarla gündeme gelmiştir. Daha sonra tüm dezavantajlı bireyleri (dini, etnik, kültürel azınlıklar, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrenciler, göçmen, mülteci ve sığınmacılar, LGBTİ'li öğrenciler vb.) içine alacak şekilde genişletilmiştir. Bugün dünyada ve ülkemizde kapsayıcı eğitimin sadece özel eğitime ihtiyaç duyan veya göçmen/mülteci öğrenciler için geliştirilmiş bir yaklaşım olduğu şeklinde yanlış bir algı vardır. Bu yanlış algı varlığını halen daha devam ettirse de bu paradigma değişiminin bir müddet daha devam edeceği düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitimin UNESCO tarafından yapılan tanımına bakıldığında "öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve toplumsal hayata katılımlarını arttırarak, eğitim sisteminin içinde var olan ayrımcılığı en aza indirerek cevap verme süreci" olarak ifade edilmektedir. Kapsayıcı eğitimin temelinde, farklılıkları bir potada eriterek aynılaştırma değil farklılıkları olduğu gibi kabul edip saygı duyma, bunu bir kazanım olarak değerlendirme yatar. Bunun yanında insan onurunu yükseltme, nitelikli eğitime erişimi sağlama, eşitlik temelinde tüm öğrencilere aynı eğitim fırsatlarını sunma ve hak temelli bir bakış açısı yaratarak eğitim süreçlerindeki dışlayıcı faktörleri asgari düzeye çekme düşüncesi yer almaktadır. Sınıf ortamında tüm çocukları ayrıştırmadan eşit olarak gören, onların iyilik hallerine önem veren kapsayıcı eğitim, dezavantajlı çocukların topluma katılmasına hizmet eden ve destekleyen bir yaklaşımdır.

Eğitim her çocuğun temel hakkıdır, devletlerin en önemli vazifesi ise çocukların eğitim hakkını garanti altına alarak eğitim ortamlarında fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaktır. Toplumla bütünleşmiş, toplumu kucaklayan bireyler yetiştirmek tüm eğitim sistemlerinin temel dinamiğini oluşturmaktadır. Son yıllarda kapsayıcı eğitim, çocuğun topluma uyum sağlamasında ve içinde yer aldığı topluma aidiyet hissetmesinde önemli bir yaklaşım olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin temel felsefesini başta ailelere ve öğrencilerimize doğru şekilde anlatır, kendi davranışlarımıza da yansıtabilirsek zihinlerdeki "ötekiler" algısını ortadan kaldırabiliriz. Eğitimin dışında tek bir fert dahi bırakmadan toplumun tüm kesimleri ile ahenk içinde yaşayan bireyler yetiştirmek ancak kapsayıcı eğitimle mümkündür. Bununla birlikte toplumda kapsayıcılık anlayışını

yaygınlaştırıp geliştirerek bireysel ve toplumsal refaha da katkı sağlamış olacağız.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, dışlanma, dezavantajlı gruplar, kapsayıcı okullar

INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS

Abstract

Although inclusiveness or inclusion in education is tried to be integrated into our education system as a new concept, the history of this approach in the world goes back to the 1960s. Inclusive education first came to the fore with practices for disabled students. Later, it was expanded to include all disadvantaged individuals (religious, ethnic, cultural minorities, students from low socio-economic families, immigrants, refugees and asylum seekers, LGBTI students, etc.). Today, in the world and in our country, there is a misperception that inclusive education is an approach developed only for migrant/refugee students who need special education. Although this false perception still continues, it is thought that this paradigm change will continue for a while.

When we look at the definition of inclusive education made by UNESCO, it is expressed as "the process of responding to the different needs of learners by increasing their participation in education, culture and social life and by minimizing the discrimination existing in the education system". The basis of inclusive education is not to simulate the differences by melting them in a pot, but to accept and respect the differences as they are, and to evaluate this as an achievement. In addition, there is the idea of increasing human dignity, providing access to qualified education, providing the same educational opportunities to all students on the basis of equality, and minimizing the exclusionary factors in educational processes by creating a rights-based perspective. Inclusive education, which considers all children as equal without discrimination in the classroom environment and attaches importance to their well-being, is a supportive approach serving the integration of disadvantaged children into the society.

Education is the fundamental right of every child, and the most important duty of states is to ensure the equality of opportunity and opportunity in educational environments by guaranteeing the right of children to education. Raising individuals who are integrated with the society who embrace it, constitutes the basic dynamics of all education systems. In recent years,

inclusive education stands out as an important approach for the child to adapt to society and experience a sense of belonging to the society in which he or she is involved. In this context, if we explain the basic philosophy of inclusive education to our families and students correctly and reflect it on our own behaviors, we can eliminate the perception of "others" in the minds. It is possible to raise individuals who live in harmony with all segments of the society without leaving a single individual outside of education only through inclusive education. Over and above, we will contribute to individual and social welfare by expanding and enhancing the understanding of inclusion in the society.

Keywords: Inclusive education, exclusion, disadvantaged groups, inclusive schools

Giriş

Eğitimde yaşanan eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlanma eğitim sistemleri içerisinde varlığını sürekli hissettirmiş kavramlardır. Okul paydaşları ve politika yapıcılar, konu ile ilgili çeşitli çözüm önerileri getirmelerine rağmen günümüzdeki modern eğitim sistemleri için önemli bir problem olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkeler eğitimde eşitsizlik, ayrımcılık ve dışlanmayı ürettikleri politika ve projelerle azaltmış olsalar da tam olarak ortadan kaldırmayı başaramamışlardır. Üretilen bu politikalardan biri de şuan sıklıkla duyduğumuz ve Türk Eğitim Sistemine yeni bütünleştirilmeye çalışılan kapsayıcı eğitim politikalarıdır.

Kapsayıcı eğitimin temelinde 10 Aralık 1948 yılında BM İnsan Hakları Komisyonu'nda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde bahse konu olan *eğitim hakkı* yer almaktadır. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulu'nda kabul edilerek taraf devletlerce yürürlüğe konulmuştur. Bu bildiri ile üye ülkeler çocukların diğer bireylerden farklı olarak korunması, onların din, dil, ırk, renk, cinsiyet, ulusal, etnik ve sosyal köken, siyasal ya da başka bir görüş, doğuştan ya da başka bir durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil, hiçbir ayrım gözetilmeksizin yararlanma hakkı olduğunu beyan etmişlerdir (Direk ve Dilber, 2020). BM Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi çocukların sahip olduğu birçok hakkın devletler nezdinde kabul edilmesi ile bu alanda yapılan ya da yapılacak çalışmaların temel dayanağını oluşturmaktadır (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997). Aşağıda kapsayıcı eğitime giden yolda önemli dönüm noktaları tarih sırası ile verilmiştir.

Şekil 1: *Kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası köşe taşları*[9]

Yıl	Uluslararası Beyan ve Sözleşmeler
1948	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Madde 26)
1966	Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
1982	Engellilerle İlgili Dünya Eylem Programı
1989	Çocuk Hakları Sözleşmesi
1990	Jomtien (Tayland) Herkes İçin Eğitim Konferansı (EFA)
1993	Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar
1994	*UNESCO Salamanca Özel İhtiyaçlar Eğitimi* Bildirgesi ve *Eylem Çerçevesi*
2006	Dakar Dünya Ekonomik Forumu
2006	BM İnsan Hakları Sözleşmesi

Özellikle 1990 yılında Tayland Jomtien'de gerçekleştirilen uluslararası konferansta ilk kez dünya çapındaki okullarda "çok sayıda savunmasız ve ötekileştirilmiş, dışlanmış öğrencilerin varlığı" konferansta gündeme gelmiş ve engelli öğrencilerin dışında yoksulluk, kültür, savaş, coğrafi konumdan dolayı dezavantajlı öğrenciler de konferansın odak noktası haline gelmiştir (Miles ve Singal, 2008; aktaran Dreyer, 2017).

UNESCO, 1990'ların başından itibaren, herkes için eğitim anlayışını destekleyecek eğitim politikaları geliştirmeyi ve sürdürmeyi hedeflemiştir. Herkes için eğitim hareketi çocuk, genç ve yetişkinlerin tümünü içine alacak şekilde nitelikli bir eğitim anlayışı oluşturmayı esas almaktadır. Kapsayıcılığın sadece eğitim alanında değil aynı zamanda uzun vadede toplumsal düzeyde ulaşılmak istenen bir hedef olduğu, herkes için eğitim hareketinin ilk yıllarından bu yana vurgulanmaktadır (Çelik, 2017). UNESCO 2019 *Küresel Eğitim İzleme Raporu*'na göre 2017 yılı dünya genelinde ilkokul çağında 64 milyon, ortaokul çağında 61 milyon ve daha üst eğitim kademelerinden 138 milyon olmak

[9] Dreyer (2017)'den uyarlanmıştır

üzere toplam 263 milyon çocuğun eğitim hakkından yararlanamadığı belirtilmektedir. Bu durumun UNICEF tarafından yayınlanan *Çalınan Bir Gelecek: Genç ve Okul Dışında* adlı rapora göre çatışma ve doğal afetlerin etkilediği ülkelerde yaşayan 5-17 yaş arası her üç çocuk ve gençten biri (tahmini 104 milyon çocuk ve genç) okula gitmiyor. Bu, tüm dünyada okula erişimi sağlanamayan çocuk sayısının üçte birinden fazlasını oluşturuyor. Tüm dünyada 5-17 yaş arasında olup da okula gitmeyen çocuk ve genç sayısının toplamı 302,7 milyonu buluyor. Yine rapora göre çatışmalardan ve afetlerden etkilenen ülkelerde yaşayan 15-17 yaşlarındaki her beş çocuktan biri hiç okula gitmemiş ve her beş çocuktan ikisi de ilköğretimi bitirmemiş olduğu söyleniyor (UNICEF, 2018).

21. yüzyılda yaşanan savaşlar, büyük göçler ve devletlerin yaşadığı sosyal, siyasi ve ekonomik çalkantılar çocuk haklarını bir kez daha gündeme getirmiş, konuya duyarlı tüm ülkeler ile uluslararası kurum ve kuruluşlar, çocukların bu olumsuz durumlardan en az düzeyde etkilenmelerinin yollarını aramaktadırlar. Bu bağlamda UNESCO 2005 yılında "Kapsayıcı eğitim" kavramını tanımlamıştır. UNESCO'nun tanımına göre Kapsayıcı Eğitim; *tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar*. UNESCO, kapsayıcılığı "öğrenci çeşitliliğine olumlu cevap vermenin ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirme fırsatları olarak görmenin dinamik bir yaklaşımı" olarak değerlendirmektedir (UNESCO, 2005). İçerme ve kapsayıcı eğitim nispeten yeni kavramlar olmakla birlikte kapsayıcılık kavramı son otuz yılda Avrupa'da sosyal teoriler içerisinde ortaya çıkmış ve toplumun uç noktalarında yaşan dezavantajlı olarak değerlendirilen bireyleri ve grupları dâhil

etmeyi amaçlayan müdahaleleri nitelemek için kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitim terimi daha sonra normal okullarda dışlanmış olan tüm çocukların eğitimi için tanımlanmıştır (Jayal, 2009; Sen, 2000; aktaran Terzi, 2014).

Kapsayıcı eğitimin genel eğitim sistemi içerisindeki okulların daha kapsayıcı olması ile sağlanabileceği yaklaşımı pek çok uluslararası kurum tarafından benimsenmiştir. Başka bir ifadeyle tüm çocukların genel eğitim sistemi içerisinde uygun koşulları yaratarak ve gerekli tedbirleri alarak kapsamak, kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak kabul görmektedir. Bu yaklaşım, UNESCO tarafından üç farklı temelde gerekçelendirilmiştir. Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okulların bireysel çeşitliliklere yanıt veren öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun öğrencilerin yararına olmasıdır. Sosyal gerekçe, kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturacak olmasıdır. Ekonomik gerekçe ise, tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir sisteme göre daha az maliyetli olmadır (UNESCO, 2009).

Geçtiğimiz yıllarda dünya liderleri önümüzdeki 15 yıl içerisinde üç önemli işi başarmak için 17 küresel hedef üzerinde anlaşmışlardır. Aşırı yoksulluğu sonra erdirmek, eşitsizlik ve adaletsizlik ile mücadele ve iklim değişikliği ile mücadele şeklinde üç önemli başlık açılmıştır. 2015 yılında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde 193 ülkenin imzası ile kabul edilen "*Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları*" nın amacı, dünyamızın karşı karşıya olduğu acil çevresel, siyasi ve ekonomik sorunları ele alan evrensel hedefler kümesi oluşturmaktır. Bu kalkınma hedeflerinin dördüncü maddesi "Nitelikli Eğitim" başlığı altında "kapsayıcı ve eşitlikçi, nitelikli eğitimin güvence altına alınması ve herkes için yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi" şeklinde açıklanmıştır. Alt hedeflerinde yer alan *"2030'a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli bir ilköğretim ve*

ortaöğretimi tamamlamalarının ve böylece ilgili ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesinin sağlanması" ve *"2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve kırılgan durumdaki çocuklar dâhil, kırılgan insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması"* ile *"çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması, geliştirilmesi, herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması"* maddeleriyle kapsayıcı eğitime vurgu yapılmıştır (UNDP, 2015).

Kapsayıcı eğitim, çeşitliliğe değer vererek, cinsiyet, etnik yapı, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi nedenlerle kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması ve herkesin sistem tarafından kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim terimi, çeşitliliği içeren ve bu çeşitlilik için eğitimi farklılaştıran bir eğitim sistemi anlamına gelmektedir. Özellikle bireylerin yaşanabilecek her türlü ayrımcılıktan, olumsuz tutum ve önyargılardan uzak tutularak tüm eğitim olanaklarından eşit derecede faydalanması ile çocuğun iyi olma halini geliştirme bu anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kapsayıcılık

Eğitim hakkı, en temel insan haklarından birisi olduğu kabul edilmektedir. Bu anlayışa karşın belirli toplumsal grupların eğitim hizmetlerine erişimde güçlükler yaşandığı açıktır (Pehlivan ve Acar, 2009). Eğitime erişimde yaşanan güçlüğün yanında eğitim sürecinde bireylerin yaşadığı ayrımcılık ve olumsuz tutumlara karşı kapsayıcı bir yaklaşım benimsemek yaşanabilecek maddi ve manevi zararı en aza indirgeyecektir. Kapsayıcılık ilkesinin özü eğitimden faydalanan her birey için eşit fırsatlar sunulmasına ve her bireyin eşit olarak yararlanmasına dayanır (Petek ve Önder, 2015; Altan, 2019). Eşitliğin, insanlar arasında erişilmesi gereken ilk ve en önemli amaç olduğuna ilişkin bir tutum geliştirmek önemlidir (Karasar, 1979).

Fırsat eşitliği ise kaynaklara ulaşabilmede ya da kaynaklardan yararlanmada eşitlik olarak tanımlanabilmektedir (Tezcan, 1997). Eğitimde fırsat eşitliğinin olabilmesi için, insanların hukuk önünde eşit eğitim alma hakkına sahip olmaları yanında bu hakkı kullanabilme olanaklarına da sahip olmaları gerekir (Kandemir ve Kaya, 2010). Eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz anlamda etkileyen birçok etken vardır. Bu etkenleri, öğrencinin bireysel ve ailevi özellikleri, okulların kaynak, tesis ve teknolojik açıdan yetersizlikleri, sınıfların kabalık olması, öğretmen dağılımının dengeli olmaması, cinsiyet ayrımcılığı, dini inançlar, coğrafi faktörler, ekonomik, kültürel, sosyolojik, siyasi etkenler şeklinde sıralayabiliriz. Bahsedilen bu etkenler, eğitimde fırsat eşitsizliğini sürekli beslemekte ve bireyler arasındaki uçurumu büyütmektedir.

Devlet, bu eşitsizlikleri yok etmek, daha çok bireyi eşit imkânlara kavuşturmak için çeşitli politikalar üretmekte ve bu politikaları hayata geçirmektedir. Bu politikalardan öğrenci sayısı az olan köy okullarının taşımalı eğitime geçerek en yakın merkezi okula yönlendirilmesi, öğrenci yardım parası, özel eğitim öğrencilerine yönelik yemek ve servis imkânı, yatılı bölge okulları, hastane okulları, kız (meslek) liseleri veya imam hatiplerin açılması eğitimde fırsat eşitliğine yönelik üretilen politikalara örnek olarak gösterilebilir. Cinsiyet, okuldan ayrılmayı belirleyen en önemli koşul olarak öne çıkmaktadır. Dünya genelinde, özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde, kız çocuklarının okula erişimlerinde ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorun ülkemiz içinde geçerli olup kızların okula erişimleri gün geçtikçe artmakta ancak kızların okula erişimleri erkeklere oranla hala dezavantajlı konumunu sürdürmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010; MEB, 2017; Yıldırım, Beltekin ve Oral, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabileceği yegâne mekânlar okullardır. Tüm kamu okulları aynı imkân ve fırsatları öğrencilerine sunmak zorundadır. Hali hazırda okullarımızın bir kısmında bazı donanım ve tesisler, teknolojik alt yapı ve kaynak

açısından yeterli ise de birçok okulun bu imkânlara sahip olmadığı bilinmektedir. Örneğin bazı devlet ilkokullarında sınıflar 25 öğrenci ile sınırlı iken bazı okullarda bu sayı 40'ı geçebilmektedir. Devlet okulları arasında nitelik ve imkânlar açısından büyük farklar olduğu görülmektedir. Bu ise uygulanan politikaların amacına hizmet etmediğinin göstergelerinden biridir. Petek ve Önder'in (2015) yapmış oldukları bir araştırmada okulların gelirlerinin önemli bir kısmının hayırseverler ve bağışlarla elde edildiği (% 77), okul gelirlerinde devlet katkısının % 12,5'lerde kaldığı, diğer gelirlerin ise % 10,5 düzeyinde olduğunu görülmektedir. Yerleşim birimlerine göre de okul gelir kaynaklarının dağılımı incelendiğinde, en yüksek devlet katkısının (% 17) il merkezindeki okullara yapıldığı, bu oranın köylerde çok düşük (% 3,5) olduğu, aileden toplanan bağış ve para oranının ise köy okullarında oldukça yüksek (% 87) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre devlet, il merkezlerindeki okullara gerekli maddi yardımı az da olsa sağlarken köy okullarına ise bu yardımın daha çok aileler tarafından sağlandığı görülmektedir.

Fırsat eşitliği her öğrencinin eşit eğitim çıktılarına sahip olması değil, çıktıların öğrencilerin geçmiş yaşantılarından veya sosyo-ekonomik koşullarından bağımsız olması anlamına gelmektedir. Eşitsizlik doğrudan adaletsizlik değildir; çünkü çıktılardaki farklılıklar öğrencinin çabası, ilgi ve yeteneği hatta şans faktöründen de kaynaklanabilmektedir. Bunun yanında fırsat eşitliği farklı geçmiş yaşantılara sahip olmalarına rağmen öğrencilerin iş hayatında başarılı olmalarına ve toplumun üyeleri olarak amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yükseköğrenime devam etme olasılığının da eşit olması demektir (TEDMEM, 2019). OECD Genel Sekreteri Angel Gurria 2019 PISA raporunda sosyal adalet ve eşitliğin önemine değinerek "*sosyo-ekonomik olarak iyi düzeyde olan ailelerden gelen çocuklar, yaşamda başarıya giden yolu genellikle rahat buluyorken dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin tek şansı ise harika bir öğretmen ve iyi bir okuldur.*

Eğer bu fırsatı kaçırırlarsa sonraki karşılaşacakları eğitim fırsatları öğrenme çıktılarında başlangıçtaki farklılıkları azaltmak yerine daha derinleştirecektir" şeklinde açıklamasıyla konunun önemine değinmiştir (Gurria, 2019).

Nitelikli eğitim için öncelikli hedef temel eğitim olmalı bunu gerçekleştirdikten sonra diğer tüm eğitim kademelerinde de bu hızlıca sağlanmalıdır çünkü okullar arası kalite farkının giderilmesi eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini güçlendirecek en önemli girişimlerden biridir. Karip'e (2007) göre okullar arası eşitsizlikler; kaynak, öğretmen, fiziki tesisler ve donanım, öğretim süreçleri ve materyalleri bakımından fırsat ve imkân eşitliğini sağlayacak bir dağılımın devlet aracılığı ile yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitimde eşitsizliğin bir başka yüzünde ise okullar arası farklılıklar vardır. Okulların ve eğitimin finansmanı velilere bırakıldığında, isim sahibi bazı ayrıcalıklı devlet okulları ile bu ayrıcalığa sahip olmayan okullar arasında gerek eğitimin kalitesi gerekse de eğitim ortamları açısından makas giderek açılmaktadır (Sayılan, 2006). 2018 PISA raporuna göre ülkemizdeki en başarılı ve en başarısız öğrencilerin OECD ortalamalarına göre yüksek oranda aynı okullarda kümelenmiş olduğunu görebiliriz. Yani bir okulda öğrencilerin başarı ortalamaları çok yüksek iken diğer bir okulda ise başarı ortalamaları oldukça düşüktür. Bu anlamda nitelikli bir eğitime erişim, dezavantajlı bireyler için en güçlü fırsat eşitleyicisi olduğu görülmektedir.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin tam anlamıyla sağlanabilmesi zor olsa da her bireye nitelikli eğitim sunmak devletlerin en asli görevlerinden bir olmalıdır. Devlet bu görevini kendi eliyle sekteye uğratmamalıdır. Tüm çocukların ayrımcılığa maruz kalmadan nitelikli bir eğitim alabilmesi için uygun koşulları yaratmak ve gerekli tedbirleri almak kapsayıcı eğitimin temel koşuludur (ERG, 2016b). Herkesin nitelikli eğitime erişim hakkını elde etmesi aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğinin de sağlandığı anlamına gelmektedir (Gürel ve Kartal, 2015).

Eğitimde Reform Girişimi'nin "*Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğrenciler ve Eğitime Erişim*" adlı çalışmasında ilköğretimde okullulaşma hedeflerine ulaşıldığını fakat okul öncesi ve ortaöğretimde eğitime erişimde problemlerin halen devam ettiğini gösteriyor. Rapor, eğitime erişimde dezavantajlı konumda olan üç gruba odaklanıyor. Bu üç grup; engelli çocuklar, geçici koruma altında olan mülteci/göçmen çocuklar ve yoksul çocuklar (ERG, 2019b). Ülkemiz özelinde değerlendirdiğimizde eğitime erişimde en fazla sorun yaşayan dezavantajlı gruplardan olan roman çocukları (UNICEF, 2012; İra ve Gör, 2018) ile eğitimde dışlanma ve ayrımcılığa en fazla maruz kalan grupların mülteci/göçmen çocuklar olduğunu söyleyebiliriz (Yayak, 2017). Farklı etnik/göçmen kökene sahip bireylere yönelik toplumsal algıdaki olumsuzluk (Eren, 2019) veya sosyal kabul düzeyinin düşük olması sosyal dışlanmayı arttıran önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün içinde yaşadığımız coğrafyada, komşu ülkelerde, yaşanan ve yaşanabilecek iç karışıklık ve savaşların ülkemize yönelik büyük göç akınlarıyla sonuçlandığını görmekteyiz. Bu anlamda dezavantajlı bireylerle bugün daha fazla karşılaşma olasılığının artmasından dolayı öğretmenlerimize ve özellikle ailelere kapsayıcı bir bakış açısı kazandırma zorunluluğu hissedilmektedir.

Kapsayıcı Eğitim ve Türkiye'ye Yansıması

Kapsayıcı eğitim kavramının dünyadaki kullanımı ile mukayese edildiğinde Türkiye'de nispeten daha yeni gelişmeye başladığını görebiliriz (Oklay, 2019). BM Engelliler Sözleşmesine kadar ülkemizde uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "kaynaştırma" şeklinde adlandırılmaktaydı. Daha sonra kaynaştırma kavramı ile birlikte "bütünleştirme" kavramının kullanılmaya başlandığını görüyoruz. Son yıllarda ise bütünleştirme kavramının yerine kapsayıcı eğitim kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde uluslararası literatürde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim birbirinin yerine uzun süre kullanılması ile birlikte "Inclusive Education" kavramının Türkçe

karşılığı olarak "kapsayıcı eğitim" ve "bütünleştirme" kavramlarının kullanılması söz konusudur (Gürgür, 2019). Fakat ne kaynaştırma ne de bütünleştirme kavramı kapsayıcı eğitimi tam olarak karşılamamaktadır. Kapsayıcı eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarından çok daha fazlasıdır.

Çelik'e (2017) göre kapsayıcı eğitim, öğrenme becerileri, bedensel ve zihinsel engel durumları, cinsiyet ve sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayrım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha sonraki eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmelerini benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır. Kapsayıcı eğitimin temel amacı, her çocuğun bireysel farklılıklarının ve özelliklerinin bilinci ile eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımlarını sağlamak, bireylerin yaşadıkları ayrımcılık ve dışlanmayı ortadan kaldırarak çeşitliliğin birer zenginlik olduğunun farkında olmak şeklinde tanımlanabilir.

Uygulamada ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amaca uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını toplumun tüm kesimi için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin yapısı, yönetişim ve finansman, öğretmenler, ders materyalleri, öğrenme ortamları ve süreçlerini içine alan bir kavramdır. Eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, din, dil, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum ve buna benzer özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir (ERG, 2016a). Tüm olumsuzluklara rağmen her bireyin biricik olduğu ve bu nedenle saygıyı hak ettiği anlayışını yaygınlaştırma serüveni olarak da tanımlayabiliriz. Kapsayıcı eğitim, her öğrenciye eşit yaklaşımı, her öğrencinin başkasına ait özelliklerin farkında olmayı ve mevcut çeşitliliğe saygı ile yaklaşmayı temel alır.

Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk 23 Ekim 2018 tarihinde açıkladığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018) 'Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan olan nitelikli ve kapsayıcı eğitime yer vermiş fakat bu hedefi açık bir şekilde izah etmemiştir. Bu başlıkta daha çok nitelikli eğitime, nitelikli okullara ve öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi üzerine dikkat çekmiş, bu eğitime herkesin nasıl ulaşılabilir hale getirileceği noktasında açıklamaların ise muğlak kaldığı görülmüştür. Eleştirilere rağmen 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, "odağına çocuğun refahını koyan kapsayıcı ve nitelikli eğitim" vaadi, gelecek adına umut verici bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Oklay, 2019). Kapsayıcı eğitimin temelinde *eğitimi herkes için erişilebilir kılma*; okulları, farklı alt yapı ve özelliklere sahip tüm bireylerin hizmet alabilecekleri, herkesin kendini ait hissedebileceği ortamlar haline getirebilme yer almaktadır. Bu bağlamda başarılı eğitim sistemleri için kapsayıcı eğitim felsefesini merkeze alarak tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşan, onları sistemin içinde tutan ve nitelikli bir şekilde yetişmesini sağlayan sistemler olduğunu söylemek mümkündür.

Kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim için eğitime ayrılan kaynakların etkili bir biçimde kullanılması önemlidir. 2019 yılında merkezi yönetim bütçesinde eğitim hizmetlerine tahsis edilen kaynakların dağılımına bakıldığında, bütçenin % 71,1'nin MEB'e, % 17,1'nin yükseköğretime, % 9,6'sının ise Gençlik ve Spor Bakanlığı'na ayrıldığı görülüyor. MEB, Hazine ve Maliye Bakanlığı'ndan (% 43,7) sonra en fazla bütçe ayrılan bakanlıktır (% 11,8). MEB'i % 10,7 ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı izliyor. MEB bütçesinden en fazla pay alan % 71,7 ile personel giderleri yer alıyor. Bu miktara, sosyal güvenlik kurumu devlet primi giderleri için ayrılan bütçe de eklendiğinde MEB personeli için 2019'da bu oran % 83,4'e çıkıyor. 2018-2019'da resmi kurumlarda görev yapan 880.673 öğretmen bulunuyor ve MEB'in toplam personel (avukatlık, genel idare, sağlık hizmetleri, teknik ve yardımcı personellerle birlikte) sayısı 1.000.090'dır

(ERG, 2019a). Bütçenin büyük bir kısmı personel giderlere ayrılmak zorundayken nitelikli bir eğitimi genele yaymak için kurumlara ayrılan bütçe doğal olarak yetersiz kalmakta ve bu da eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğini büyütmektedir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de ilk olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitime erişimlerini arttırmaya yönelik bir seyir izlemiştir. Özellikle 1980'lerde Kanada'nın bazı bölgelerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları zorunlu bir politika haline getirilmiş ve engeli olan bireyler, genel eğitim sistemi içerisinde bireyselleştirilmiş eğitim planları çerçevesinde eğitim görmeye başlaması özel eğitim öğrencileri için önemli bir uygulama olarak dikkat çekmektedir (ERG, 2016b). Ülkemizde ise bu anlayışla paralel olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına önem verilmiş, bu anlayışın tüm eğitim çalışanları arasında yaygınlaştırılması için yıllarca özel bir çaba sarf edilmiştir. Bu politikalardaki temel amaç, engelli bireyleri normal eğitim süreçlerine dâhil ederek mümkün olduğu kadar akranlarıyla aynı eğitim ortamlarından faydalanmasını sağlamaktır. Daha sonra kapsayıcı eğitim anlayışı 2011 yılında Suriye'de yaşanan kargaşa ve savaş ortamından sonra göç etmek zorunda kalan sığınmacıların ülkemize girmesi ise kapsamı genişletilerek geçici koruma altındaki öğrencileri de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Ocak 2020 itibari ile geçici koruma altındaki 5-17 yaş arası eğitim çağ nüfusu 1.082.172'dir. Örgün eğitime erişimi sağlanan 684.919 geçici koruma altında öğrenciden 348.103'ü erkek (% 50.82), 336.816'sı kız (% 49,18) öğrencidir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi e-okul sistemine kayıtlı öğrenci sayısı 648.108'dir, YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi)'e kayıtlı 10.720 öğrencinin yanında 26.091 öğrenci de açık öğretim okullarına kayıtlıdır. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ise okulöncesinde % 30.77, ilkokulda % 88.80, ortaokulda % 70.13 ve lisede % 32.55'dir. Bunun yanında hala eğitime erişimi

sağlanamayan yaklaşık 398.000 geçici koruma statüsünde öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2020).

Sınır Kentlerde Kabul, Uyum ve Mülteciler ile Yerel Vatandaşların İlişkisi Üzerine Çalışma başlıklı rapor 300 Türk vatandaşı ve 120 Suriyeli ile gerçekleştirilen ankette Türk vatandaşlarının % 83'ü Suriyelilerin şehirlerine gelmesinden sonra güvenlik seviyesinin düştüğünü belirtmiştir. Güney sınır kentlerinde ikamet eden Türk vatandaşlarının % 71'i Suriyeli sığınmacıların gelişinden sonra toplumda huzursuzluk ve endişe durumunun arttığını ve bu şehirlerde kültürel yapının etkilendiğini, işsizlik oranının yükseldiğini ifade etmiştir. Söz konusu ankete göre Türkiye vatandaşlarının % 43'ü Suriyeli komşu istemediklerini söylemiştir (İNSAMER, 2019). Okulların toplumun aynası olmasından dolayı toplumda hissedilen gerginlik ve huzursuzluklar okula anında yansımakta; bu durum göçmen öğrencilere yönelik bir ayrımcılığın yaşanmasına ve sosyal dışlanmaya neden olmaktadır. Sosyal dışlanmaya maruz kalmak ise toplumdaki çatışma ve şiddeti beslemektedir. Sirin ve Rogers-Sirin'in (2015) yaptığı bir araştırmada eğitimden dışlanan ya de çeşitli sebeplerle okulu bırakan çocuklara ek olarak okula devam eden ancak eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamayan çocuklarda okulda saldırganlık, istismara maruz kalma ya da istismar edici olaylara katılma, marjinal gruplara girme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim kavramı şuan geçici koruma altındaki öğrencilerle çokça ilişkilendirilmekte, toplumsal bir farkındalık oluşturmaya çalışılmaktadır.

Günümüzde ise kapsayıcı eğitimin sınırları toplumda dezavantaja sahip tüm grupları içine alarak yeniden belirlenmiştir. Bu grubun içerisinde kadınlar, engelli bireyler, mülteci-göçmen ve sığınmacılar, dini-etnik ve kültürel azınlıklar (romanlar vb.), parçalanmış aile çocukları, süreğen hastalığı olan çocuklar, öksüz-yetim öğrenciler, sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerden gelen öğrenciler, davranış ve duygusal problemi olan

çocuklar, öğrenme sorunları yaşayan öğrenciler, çalıştırılan çocuklar, suça itilmiş çocuklar, özel yetenekli öğrenciler, okulunda devam sorunu yaşayan öğrenciler, LGBTİ (lezbiyen, gay, biseksüel, trans ve interseks)'li öğrenciler ile devlet tarafından koruma altına alınan çocuklar gibi dezavantaja sahip bireyler yer almaktadır (Hayes ve Stidder, 2003). Bugün kapsayıcı eğitim tartışmaları, bireyler arası öğrenme becerilerindeki çeşitlilikten, cinsiyete dayalı eşitsizliğe, sosyal ve kültürel farklılıklara kadar birçok konuyu içine alan geniş bir yelpazeye sahiptir (Çelik, 2017).

Kapsayıcı eğitim her şeyden önce strateji değil bir felsefenin, inancın adıdır. Bu felsefeyi okullarımızda yaygınlaştırmak, öğretmen ve yöneticilerimizin samimi çabaları ile mümkün olacaktır. Özellikle bu felsefenin ilkokullarda öğrenciler arasında kabulünü sağlamak sonraki eğitim kademelerinde bu anlayışın yerleşmesini kolaylaştıracaktır. Bu felsefeyi toplumun geneline yaymak kültürel kodlarımızda yer alan dinamikler tarafından bazı durumlarda kolay bir geçişe sebep olurken bazı durumlarda da zorlukla ya da dirençle karşılaşacaktır. Örneğin öksüz-yetim öğrenciler için bu anlayışı sınıf bazında yaymak nispeten daha kolay olabiliyorken LGBTİ'li bir öğrenci için bu geçiş kolay olmayabilir. Yapılan uluslararası çalışmalarda LGBTİ'li bireylerin eğitim ortamlarında arkadaşlarına ve öğretmenlerine açılamadıklarından dolayı bu bireylerin eğitimde ayrımcılığa maruz kaldıklarını sonucuna ulaşılmıştır (Altan, 2019). Özellikle farklı cinsel yönelime ve cinsiyet kimliğine sahip çocuklar için kapsayıcı eğitimi destekleyecek kapsamlı bir düzenleme olduğunu söylemek güçtür (ERG, 2016b). Bu yaklaşım her öğrenciye ihtiyaç duyduğu alanlarda gerekli imkân ve fırsatlar sağlanırsa kendileri için konulan eğitsel hedeflere ulaşabileceklerine inanır. Hiçbir öğrenciyi dışlamadan sürece dâhil eden, bireysel eğitim gereksinimlerine duyarlı, her öğrenciyi etkili şekilde eğiten

nitelikli okullar oluşturmak eğitim sistemlerinin öncelikli hedefi olmalıdır.

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Aileler

Kapsayıcı eğitim uygulamaları öğretmenlerin, ailelerin, okul yöneticilerinin ve diğer okul paydaşlarının işbirliği içerisinde çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Aile katılımı ve öğretmen desteği kapsayıcı eğitimin en önemli sacayaklarıdır. Kapsayıcı eğitimde başarıyı sağlamak bütün paydaşların eşgüdümle hareket etmelerine bağlıdır. Bunun yanında tüm paydaşların kapsayıcı anlayış, kapsayıcı dil ve olumlu tutumlara sahip olması ise sürecin etkililiğini arttırabilmektedir.

Günümüz koşulları dikkate alındığında öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde dezavantajlı gruplarla karşılaşma olasılığı eskiye oranla çok daha fazladır. Öğretmenler dezavantaja sahip çocukları eğitim sürecinin dışına itmeden ya da itilmesine müsaade etmeden kapsayıcı bir yaklaşımla kucaklamalıdır. Kapsayıcı eğitim iklimini sınıfta oluşturacak ve yerleştirecek en önemli paydaş öğretmenlerdir. Öğretmenin dezavantajlı bireylere karşı bakış açısı ve tutumu sınıftaki tüm öğrencilere yansımakta ve öğrencilerin sonraki eğitim hayatında olumlu veya olumsuz izler bırakabilmektedir.

Yapılan birçok çalışma öğretmen tutumunun kapsayıcı eğitimde en önemli katalizör olduğunu göstermektedir (Al-Zyoudi, 2006; Kırcaali-İftar, 1998; McGregor ve Campell, 2001; Ross-Hill, 2009; Rakab ve Kaczmarek, 2010; Unianu, 2012; Ceyhan, 2016; İra ve Gör, 2018; UNESCO, 2019; Direk ve Dilber, 2020). Öğretmenler, çeşitliliğe saygı duymayı, sosyal kabule açık, özel gereksinimli veya dezavantaja sahip öğrencilere yönelik empati kurmayı, duyarlı ve anlayışlı olmayı sınıfın geneline yayabilmelidir. Bu noktada öğretmenlerin rol ve sorumlulukları arasında bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntem ve teknikler ile müfredatın uyarlanması (bireyselleştirilmiş eğitim

programı aracılığı ile bireysel gereksinimlere odaklı), öğretimsel ve sınıf ortamına uygun fiziki düzenlemeler (görme ve işitme engelliler, mülteci öğrenciler için mekânsal düzenlemeler), bireysel farklılıklara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını uyarlama, sınıf içinde gerekli kayıtların (öğrenci bilgi formu, aile görüşmeleri, veli ziyaretleri vb.) alınması, diğer uzman ve paydaşlarla işbirliği içerisinde hareket etme yer almaktadır (Yılmaz, Uysal ve Koç, 2019). Bunların yanında öğretmenler, öğrencilerin akran ve diğer sosyal destek mekanizmalarını canlı tutarak, sınıf ortamında sosyal ortamı ve etkileşimi düzenleyerek, öğrencilerin tercihlerini dinleyerek ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak kendilerini ifade etme olanağı sağlayabilirler. Ayrıca öğretmenler çocuklarla, ailelerle ve kendi aralarında oluşturdukları sinerji ile kapsayıcı eğitim anlayışının toplumda yerleşmesine de katkı sunarlar.

Öğretmenler sınıfındaki tüm öğrencilerin anne-baba durumları, ebeveynlerin çalışıp çalışmadığını, aile durumları hakkında gerekli bilgiler sınıf rehberlik dosyalarında tutmalı, her çocuğu yakından tanımak için aile ziyaretleri yapmalı ve çocuklarla ilgili düzenli olarak notlar almalıdır. Her öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını dikkatli bir şekilde tespit edip müfredatı bu yönde esnetebilmeli veya zenginleştirebilmelidir. Sosyal kabul konusunda öğrencilerine örnek olmalı, sınıf içinde dışlama ve ayrımcılığa yönelik olumsuz durumlarda gerekli müdahalelerde bulunmalıdır. Öğretmen dezavantajlı grupta yer alan bazı öğrencilere (romanlar, geçici koruma altındaki öğrenciler vb.) yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerini sınıf ortamına hiçbir şekilde yansıtmamalı, yansıtan öğrenciler varsa onları da uyarmalıdır. Öğrencilerin birlikte hareket edebilecekleri grup oyunlarına yönlendirmeli, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmelidir.

Bunların yanında öğretmen diğer uzmanlarla (sosyal hizmet uzmanı, okul psikolojik danışmanı, psikolog veya psikiyatrist vb.) birlikte çalışmalı ve çocuğun gelişimini takip

etmelidir. Ayrıca öğrencilerinin velilerine yönelik gerekli bilgilendirici çalışmalar yapmalı, bilgi eksikliklerini gidermelidir. Ailelerde var olan bazı dezavantajlı gruplara yönelik önyargılarla mücadele etmeli, şüphe ve endişelerini gidermelidir. Kapsayıcı eğitimi okul kültürü haline getirmek tüm paydaşların görevi olmalıdır. Okul psikolojik danışmanına da bu konuda önemli görevler düşmektedir. Okul rehberlik programında kapsayıcı eğitime yer vermeli, çeşitli etkinlikler geliştirip sınıflarda uygulanmasını takip etmelidir. Okul psikolojik danışmanı sınıflarında ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmış öğrencilerle yakından ilgilenmeli ve sınıf öğretmeni ile birlikte hareket etmelidir. Bu bağlamda paydaşlar arasında farkındalığı arttırmak için kapsayıcı eğitimin okul stratejik planında ve kurumun vizyon ifadesinde yer alması dikkat çekici bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Öğrenmenin önündeki engeller sadece öğrencilere özgü olmayıp kültürel ve sisteme dair bir durum olabilir. Örneğin öğrenme ortamındaki olumsuz tutumlar, öğretim yöntem ve uygulamaları, kullanılan dil ve iletişim, erişime uygun olmayan mekânlar, güvensiz okul ortamı, aileden yeterince destek alınamaması veya okul yönetimlerinden kaynaklanabilir (Dreyer, 2017). Okul yönetimleri de bu anlamda öğretmene gerekli maddi (ders araç gereçleri, materyalleri, kaynak kitaplar vb.) ve manevi desteğini açıkça gösterebilmelidir. Okul yöneticileri kurumlarında "kapsayıcı eğitim ekibi" oluşturulmasını teşvik etmeli, gönüllüğe dayalı oluşturulan bu ekibin çalışmalarında kolaylaştırıcı rol üstlenmelidir. Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim sürecinin bir ekip işi olduğunu ve ekibin liderinin kendisi olduğunu unutmamalıdır (Yılmaz vd., 2019). Yöneticiler kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde tüm paydaşlara liderlik edecek pedagojik, yasal, kültürel bilgi ve becerilerine sahip olmanın yanında kapsayıcılığa yönelik olumlu tutum ve sorumluluk sergileyecek şekilde kişisel gelişimlerine dikkat etmelidirler (Lemay, 2017). Ayrıca yöneticiler olumlu okul

iklimini geliştirerek okul içinde yer alan destek mekanizmalarını harekete geçirmelidir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yöneticiler ve öğretmenler gibi aileler de bu sürecin temel yürütücülerin arasında görülmektedir. Başarılı kapsayıcı eğitim uygulamalarında en temel özelliklerden birisi okul topluluğu içinde yer alan tüm çocukların eğitim sürecine katılımın sağlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarında yer alan bütün paydaşların olumlu tutuma sahip olması sürecin işleyişini kolaylaştıracaktır. Kapsayıcı eğitim bağlamında, ailelerin görev ve sorumlulukları arasında çocukları eğitime psikolojik ve sosyal anlamda hazırlamak vardır. Süreç boyunca çocuklara her konuda destek olmak, sınıftaki diğer velilerle iletişim halinde olmak, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak, öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışmak, çocuğun gelişimini kayıt altına alarak takip etmek gösterilebilir (Yılmaz vd., 2019).

Yakın geçmişte bir ilimizde özel eğitim sınıfı öğrencileri ile diğer çocukların öğle aralarında ve teneffüslerde karşılaşmalarının çocuklarının psikolojilerini olumsuz anlamda etkilediğini söyleyen veliler, okulun çıkış saatinde bir araya gelip özel eğitim öğrencilerini protesto ettikleri şeklinde iddialar basına yansımıştır. Bu yaşananlar münferit bir olay gibi görünmesine rağmen benzer olaylar başka okullarda da yaşanmaktadır (Çam Yücel ve Mart, 2018). Birçok özel eğitim sınıflarının okulların zemin katında, erişimin zor olduğu noktalara açmanın, öğrencileri özel eğitime uygun olmayan sınıf ortamına sokmanın, teneffüslerde öğrencilerin hareket kabiliyetini kısıtlamanın kapsayıcı eğitim anlayışına vurulan büyük bir darbe olduğu söylenebilir. Aileler buna benzer olumsuz uygulamalarda sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturma amacıyla okul yönetimi ile görüşüp ortak bir çözüm yolu bulmalıdırlar. Bu anlamda ailelere katılımın önemi (Afolabi, Mukhopadhyay ve Nenty, 2013) ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının faydaları vurgulanmalı, olumsuz bir

tutumun hem kendi çocuklarına hem de diğer çocuklara verebileceği zararlar anlatılmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Tüm çocukların eğitime erişim hakkı birçok ulusal ve uluslararası anlaşma, kanun ve metinlerde güvence altına alınmış olsa da uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Dünya genelinde çoğu ülke kapsayıcı bakış açısını geliştirmek ve her çocuğun eğitime azami derece katılımını arttırmak için politikalar oluşturup uygulamaktadır. Kapsayıcı bakış açısı gelişmemiş toplumlarda bu süreci işler hale getirmek düşünüldüğü kadar kolay olmasa da gösterilen çabaların devamlılığı hız kesmemelidir. Özellikle 21.yüzyılda artan savaşlar ve akabinde yaşanan göçler, sınırların esnekliği, ekonomik bunalımlar, salgın hastalıklar ve alışık olmadığımız doğa olayları (kuraklık, depremler, seller vb.) karşısında ülkeler kapsayıcı eğitimi daha fazla gündeme getirme gereksinimi hissetmektedirler. Her ülkenin kendi çocuklarının eğitim hakkına saygı duyma, koruma, geliştirme ve yerine getirme yükümlüğü bulunmaktadır.

Herkes için eğitim hareketinin genel hedefleri, yetişkin okuryazarlığını arttırmak, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak, zorunlu temel eğitimi ücretiz hale getirmek, cinsiyetler arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırmak, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ve yetişkinlerin öğrenme ve yaşam becerilerini geliştirmek, eğitimde kalite odaklılıktır (UNESCO, 1994; aktaran Başaran, 2019). Herkes için eğitim yaklaşımını temele alan eğitim politikalarını buna göre belirleyen, öğrencilerin tüm gereksinimlerini dikkate alan, okul yöneticilerinin liderliği, öğretmenlerin rehberliği ve ailelerin desteği ile birey odaklı ve bireysel farklılıkları kabul eden bakış açısıyla kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim sistemleri için vazgeçilemez bir modeldir. Ülkeler, insan kaynağını daha nitelikli hale getirmek için eğitime daha fazla yatırım yaptığı bu çağda dezavantajlı grupta yer alan bireyleri eğitimin içinde tutmak ve onların eğitime erişimlerini

kolaylaştırmak zorundadırlar. Diğer taraftan eğitimde göz ardı edilmiş, dışlanmış veya içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilmemiş bireyler toplumlar için büyük tehlike oluşturabilmektedir.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ülkelerin ekonomik güçlerine bağlı olarak azalmakta veya artmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğine yönelik uygulamalar farklı alanlara yoğunlaşmaktadır. Örneğin gelişmekte olan ülke öğrencilerinin nitelikli eğitime erişimi daha düşük seyretmekte iken gelişmekte olan ülkelerde nitelikle eğitime erişim nispeten daha yüksektir. Hiçbir ulus, eğitim sistemlerinde tam anlamıyla fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmiş ya da eğitimde eşitsizliği yok edebilmiş değildir. Kültür, ekonomi, önyargılar, tutumlar ile bireyselliğin desteklenip bencilliğin artması gibi unsurlar kapsayıcı anlayışın yerleşmesinin önündeki engellerden bazılarıdır. Demokrasi, eşitlik, adalet, insan hakları, empati ve hoşgörü gibi kavramlar ise kapsayıcı bakış açısının en önemli bileşenleridir. Toplumun kapsayıcı bir dile ve yaklaşıma sahip olması eğitimde kapsayıcılığı daha sağlam temeller üzerine inşa edilmesine katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitimin, eğitimdeki tüm eşitsizlikleri azaltmak ve herkesin nitelikli eğitime kavuşmasının yanında kapsayıcı bir toplum oluşturma hedefi vardır. Kapsayıcı toplumlar, sosyal adaleti sağlamış, ekonomik refahı elde etmiş, sosyal sorunları en aza indirmiş mutlu bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlardır.

Bu bağlamda son yıllarda kitlesel göçlerin merkezi haline gelen ülkemizde politika yapıcılar, kapsayıcı eğitim anlayışını geliştirmeye yönelik çeşitli politikalar üretmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son yıllarda kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler açılarak birçok rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve okul yöneticisi bu eğitimlerden geçirilmiştir. Gerçekleştirilen bu eğitimlerle personelde, kapsayıcı eğitimin önemi konusunda farkındalık oluşmaya başladığı görülmektedir (Direk ve Dilber, 2020).

Kapsayıcı eğitimde öğretmen sınıfın lideridir ve öğrencilerine rehber olmalıdır. Birçok öğretmen sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunduğunda, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme gerekli uyarlamaları yapmada kendisini yetersiz hissediyor ve desteğe ihtiyaç duyabiliyor. Kapsayıcı eğitim anlayışında öğretmelerin tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilme kapasitesini geliştirmek ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği vermek gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmaların birçoğunda öğretmenin kilit rolü göze çarpmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimde öğretmenlere verilen sorumluluğun yanında daha fazla güven ve destek verilmelidir. Diğer bir durum ise öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgi düzeylerinin eksikliğidir. Öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim ve kültüre duyarlılık/çok kültürlülük derslerinin hizmet öncesinde aldırılması kapsayıcı eğitim anlayışını içselleştirmelerine yardımcı olacaktır (Eren, 2019).

Kapsayıcılığı bireysel olarak içselleştiremediğimizde toplumsal anlamda kapsayıcılığa ulaşmamız mümkün görünmemektedir. 21. Yüzyılda kapsayıcı eğitim anlayışını toplumun geneline yaymış ülkeler, eğitimde başarılarını en üst noktaya taşıyan ülkeler olacağını söyleyebiliriz. Henüz kapsayıcı eğitim konusunda istenilen başarıyı elde edemesek de aşağıda yer alan öneriler kapsayıcı bakış açısının eğitim sistemimiz içerisinde gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

- Dezavantajlı öğrencilere yönelik öğretmen niteliklerinin arttırılması sağlanmalıdır (kapsayıcı eğitim anlayışının geliştirilmesine yönelik eğitimler, bireysel ihtiyaçlara göre eğitim programı hazırlama eğitimleri, öğretim yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme araçlarını uyarlama konularında hizmet içi eğitimler vb.).
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle okul öncesi ve ilkokul kademelerine daha fazla ağırlık verilmelidir.

- Sosyo-ekonomik durumu düşük öğrenci velilerine yönelik maddi destekler arttırılmalı, bazı bölgelerde kız çocuklarının okula devamı konusunda teşvik mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Bireysel farklılıkları dikkate alan kapsayıcı sınıf ortamları oluşturulmalıdır.
- Okul rehberlik servisleri kapsayıcı eğitimle ilgili etkinlikleri titiz bir şekilde uygulamalı, okullarını daha kapsayıcı hale getirme konusunda raporlar hazırlamalı ve bu raporları tüm okul paydaşları ile paylaşmalıdır.
- Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenler motive edilmeli, başarılı çalışmalar ödüllendirilmelidir.
- Kapsayıcı okullar için tüm okul paydaşları ortak akıl ile hareket etmeli ve işbirliği içerisinde çalışmalıdır.
- Okullarda kapsayıcı eğitim anlayışının yerleşebilmesi için tüm paydaşlar işbirliği içerisinde olmalıdır.
- Aile eğitimleri ile kapsayıcı eğitim anlayışının yerleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Okullar arası nitelik farklılıkları azaltılmalıdır (ders materyali, eğitim teknolojileri, donanım, bina ve eklenti vb.).
- Deneyimli ve başarılı okul yöneticileri ile nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde görev yapması teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesinde kapsayıcı eğitim ile çok kültürlülüğe yönelik dersleri arttırılmalıdır.
- Kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi için daha fazla yasal düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır.
- Dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarının azaltılmasına yönelik daha etkili politikalar geliştirilmelidir.
- Eğitim kurumlarında akran zorbalığı ve diğer şiddet olaylarının önüne geçilebilmesi için tüm paydaşların üstüne düşen sorumluluğun farkına varması ve gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

- Eğitime erişimde ülkenin coğrafi şartlarına uygun uygulamalar hayata geçirilmelidir.
- Okul terki ve devamsızlıkların azaltılması için etkili çalışmalar yürütülmeli, caydırıcı yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Eğitim ortamlarında ayrıştırıcı ve dışlayıcı dil uzaklaştırılarak farklılıklara saygı ve hoşgörü kültürü hâkim kılınmalıdır.
- Öğretim programları bireysel farklılıklara uyarlanacak esnekliğe sahip olmalıdır.
- Okullar kapsayıcı eğitime uygun şekilde inşa edilmeli (engelliler için ulaşılabilirlik ve evrensel standartlar göz önünde bulundurularak), sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.
- Coğrafi bölgeler bazında ihtiyaçlar tespit edilmeli, belirlenen ihtiyaçlara göre bölgelere özgü kapsayıcı eğitim politikaları geliştirilmelidir.

Kaynakça

Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. ve Nenty, H. J. (2013). Implemantation of inclusive education: Do parents really matter?, *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija,* 12 (3).

Altan, S. (2019). Herkes için kapsayıcı eğitim, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, S: 60, 27-30.

Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools, *International Journal of Special Education*, 21 (2).

Başaran, D. S. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları, *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim (Editör: Taneri, P., O.),* Pegem Akademi, Ankara.

Ceyhan, M. A. (2016). Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları, *ERG*, İstanbul.

Çam Yücel, C. ve Mart, S. (2018). Eğitimde ayrımcılık, eşit, erişilebilir, engelsiz hayat *(EEEH) Dergisi*, S:67.

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği, *Fe Dergi 9 (2),* 17-29.

Direk, A. ve Dilber, Y. (2020). İlkokul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim, *International Social Science Journal*, 57(6), 754-767.

Dreyer, L., M. (2017). Inclusive education, *Education Studies for Initial Teacher Training*, (Editors: L, Ramrathan; L Le Grange and P., Higgs), C (26), Juta & Company (Pty), Cape Town.

Eren Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1).

ERG (2016a). Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi, İstanbul.

ERG (2016b). Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri, İstanbul.

ERG, (2019a). Eğitim yönetişimi ve finansmanı eğitim izleme raporu 2019, İstanbul.

ERG, (2019b). Öğrenciler ve eğitime erişim raporu, 2019, İstanbul.

Ferreira, F.,H.,G ve Gignoux J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği, *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı*, S: 4.

Gurria, A. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do, *OECD iLibrary.*

Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri, *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme (Editörler: Gürgür, H. ve Rakap S.)*, Pegem Akademi, Ankara.

Gürel, N. ve Kartal, S. (2015). Türkiye'de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608.

Hayes, S. ve Stidder, G. (2003). E*quity and inclusion in physical education and sport: Contemporary issues for teachers*, Trainnees and Practitioners, Routledge, New York.

İNSAMER (2019). Türklerle suriyeliler arasındaki gerilimin nedenleri, etkileri ve çözümü, *İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi*, İstanbul.

İra, N. ve Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2).

Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir dağılımın yükseköğrenimde fırsat eşitliğine etkisi: Türkiye'de özel üniversite gerçeği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 557-566.

Karasar, N. (1979). Eğitimde fırsat eşitliği Avrupa Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları Üçüncü Kolokyumundan İzlenimler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1).

Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: AB kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi, *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Ed: Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M.)*, TED Yayınları, Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, *Özel Eğitim (Ed: Eripek S.), Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, Eskişehir.

Lemay, H., N. (2017). *Administrator and teacher attitudes towards inclusion*, Doctoral Dissertation, East Tennessee State University, USA.

McGregor, E. ve Campbell, E. (2001). The attitudes of teacher in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools, *Autism*, 5(2).

MEB (2017). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017, https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim20162017/icerik/270 adresinden 04.10.2019 tarihinde erişildi.

MEB (2018). 2023 Eğitim vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 15.12.2019 tarihinde erişildi.

MEB (2020). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri internet bülteni, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden 14.04.2020 tarihinde erişildi.

Oklay, E. (2019). Eğitim araştırmaları bağlamında kapsayıcı eğitim politikalarına bir bakış, *Eğitimde Eylem Araştırmaları (Editörler: Saracaloğlu ve Eranıl),* Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm, *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni* 2006/4, www.jmo.org.tr adresinden 20.12.2019 tarihinde erişildi.

Sirin, S.R ve Lauren Rogers-Sirin. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children, DC: Migration Policy Institute, Washington.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance, S:27.

Rakab, S. ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 25(1).

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs student, *Journal of Special Needs*, 9(3).

Pehlivan, K.B ve Acar, Y.B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2).

Pijl, S., P., Meijer, J., W. ve Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*, Routledge, USA.

Petek, H. ve Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi, *International Journal of Social Science and Education Research*, 1 (3).

TEDMEM (2019). Eğitimde eşitlik: Toplumsal hareketliğinin önündeki engelleri aşmak, https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal hareketliligin-onundeki-engelleri-asmak adresinden 20.12.2019 tarihinde erişildi.

Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Education equality as capability equality, *Cambridge Journal of Education*, 44 (4).

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education, Fransa: UNESCO.

UNESCO (2019). Göç yerinden edilme ve eğitim: Duvarlar yerine köprüler inşa etmek, *Küresel Eğitim İzleme Raporu 2019*, Fransa.

Unianu, E., M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33.

UNDP (2015). Sürdürülebilir kalkınma için küresel amaçlar, https://www.kureselamaclar.org adresinden 16.04.2020 tarihinde erişildi.

UNICEF (2012). Türkiye'de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi 2012, *UNICEF*.

UNICEF (2018). A future stolen: Young and out of school, USA.

Yayak, A. (2017). Göçmenlerin ayrımcılık algıları ile özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Aralık 2017.

Yıldırım, M. C., Beltekin, N., ve Oral, T., T. (2018). Kızların okula erişim ve devam oranlarının arttırılması: İkna süreci, *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, Journal of Oriental Scientific Research (JOSR)*, C: 10, S: 2 (20), 783-804.

Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri, *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme (Editörler: Gürgür, H. ve Rakap S.),* Pegem Akademi, Ankara.

BÖLÜM IX

OKULDA İLETİŞİM VE SOSYAL İLİŞKİLER

Gülsen METİN
(Orcid ID: 0000-0003-0363-0289)

Özet

İletişim kavramı, insanlığın var olduğu günden günümüze kadar gelen en önemli kavramlardan biridir. Hiç kuşku yoktur ki, iletişim kurmak insanın ihtiyaçlar hiyerarşisinde en önemli basamak olmayı sürdürmektedir ve gelecekte de sürdürecektir.

Dökmen (1989)'e göre iletişim, bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme sürecidir. Bu yönüyle eğitim ve eğitim ortamları bir iletişim faaliyetidir. Eğitim etkinliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin temel kaynağını okul içi iletişim ve sosyal ilişkiler oluşturmaktadır. Bir okulda iletişim kaynakları ne kadar düzgün ve sağlıklı işlerse, okulda başarı ve isteklendirme yüksek olacaktır. Okullarda eğitim ve öğretim etkinliğinin gerçekleşmesi, kurum içi iletişimin sağlıklı olması ile mümkündür.

Bu bölümde okul içinde okul idaresi-öğretmen, okul idaresi-öğrenci, okul idaresi- aile, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ile okul ve okul paydaşları arasındaki iletişim üzerinde durulacaktır.

Okul idaresi, okul içi iletişimin kilit noktasında olması sebebiyle; kurum içi iletişimin eğitimdeki öneminin önceden yeterince anlaşılarak kurum kültürünün kazandırılması, sosyal ilişkilere önem verilmesi için gerekli önlemleri alarak sağlıklı bir işleyişle kurumun içi iletişimi sağlamakta görevlidir.

Konuya eğitimin temel yapı taşlarından olan öğretmen bağlamda bakıldığında öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması olmazsa olmaz bir zorunluluktur. Bir öğretmen sınıfa girdiğinde göz göze geldiği her öğrenci ile iletişim sürecini başlatmış, iletişim becerilerinin iç dinamiklerini harekete geçirmiştir. İletişim kurduğu her öğrencinin ailesi ile iletişime geçerek bu süreci daha etkili ve sağlıklı hale getirebilir. Bir iletişim mesleği olan öğretmenlikte iletişimi sağlıklı hale getiren öğretmen, eğitim-öğretim ortamlarında etkili olabilmek için iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

Günümüzde okulun en önemli görevlerinden birisi öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaktır. Okul için en önemli soru "Öğrencilerin bu yetkinliklere sahip olup olmadığıdır?". Sorun odaklı düşünmeyi bırakıp çözüm odaklı bir düşünme faaliyetini gerçekleştiren öğrenciler, kendini iyi

ifade edebilen ve karşısındakini daha iyi anlayabilmek için uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olan öğrencilerdir.

Bir öğretmenin en iyi öğreticisi meslektaşıdır ilkesi ile okul içi sosyal iletişin etkili olmasına önem veren kurumlarda eğitim ve öğretim ortamları dinamik ve süreklidir.

Okul içi iletişimin her yönü ile ele alınacağı bu bölümün eğitime katkı sağlaması ümidimizdir.

Anahtar Kavramlar: İletişim, okul, sosyal ilişkiler, eğitim, öğretmen

COMMUNICATION AND SOCIAL RELATIONS AT SCHOOL

Abstract

The concept of communication is one of the most important concepts from the day humanity existed to today. There is no doubt that communication remains the most important step in the hierarchy of human needs and will continue to do so in the future.

According to Dokmen (1989), communication is the process of influencing the other person by using certain symbols. In this respect, education and training environments are a communication activity. Communication and social relations within the school constitute the main source of the healthy conduct of educational activities. The more properly and healthily communication resources work in a school, the higher the success and motivation will be. The realization of education and training activities in schools is possible with a healthy internal communication.

In this section, the communication between school administration-teacher, school administration-student, school administration-family, teacher-teacher, teacher-student, teacher-parent and school and school stakeholders will be emphasized.

Since the school administration is at the key point of communication within the school; Understanding the importance of internal communication in education sufficiently in advance and taking the necessary precautions in order to gain corporate culture and to give importance to social relations, is responsible for ensuring internal communication within the institution with a healthy operation.

When the subject is considered in the context of the teacher, which is one of the basic building blocks of education, it is an indispensable requirement for teachers to have effective communication skills. When a teacher entered the classroom, he initiated the communication process with every student he came into contact with, and activated the internal dynamics of communication skills. It can make this process more effective and healthier by communicating with the family of every student with whom it communicates. The teacher who makes communication healthy in teaching,

which is a communication profession, must have a good communication skills in order to be effective in education and training environments.

Today, one of the most important tasks of the school is to teach its students 21st century skills. The most important question for the school is "Whether the students have these competencies?" Students who stop problem-focused thinking and perform a solution-oriented thinking activity are students who can express themselves well and have acquired appropriate listening and speaking habits in order to understand the other person better.

With the principle that a teacher's best teacher is his colleague, education and training environments are dynamic and continuous in institutions that attach importance to the effectiveness of social communication within the school.

It is our hope that this section, in which every aspect of in-school communication will be discussed, will contribute to education.

Keywords: Communication, school, social relations, education, teacher

OKULDA İLETİŞİM

Türk Dil Kurumu sözlüğü iletişim kelimesini; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon olarak ve telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme, muhabere, komünikasyon şeklinde tanımlamaktadır.

Celep (1992)'e göre; okuldaki iletişim amacı; okulun akademik ve sosyal başarısını etkilemek, okul politik kararları etkilemek, geri bildirim almak ve okul hakkında okul personeline sürekli vermektir. Davis'e (1982) göre ise, okul çalışanı ve öğrenciler için gerekli bilgi ve anlayışı geliştirmek, güdülenmek, işbirliği ve iş doyumu için gerekli tutumları sağlamaktır. Okulda iletişim yukarıdan aşağıya doğru, okul amacını gerçekleştirmek amacıyla, aşağıdan yukarıya doğru ise okul personelinin ihtiyaçlarını karşılamaya dayanmaktadır. Personelin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yapılan iletişimin çift yönlü olması önemlidir.

Okul İdaresi – Öğretmen İletişimi

Öğretmenler zamanlarının büyük bir kısmını okul ortamında geçirmektedirler. Okul ortamında ve kişisel yaşamlarında acı ve tatlı olaylar yaşayıp, mutluluk, üzüntü, kırgınlık ve kızgınlık gibi farklı duygular yaşarlar. Yaşanan bu duygularla birlikte, okul idaresi ile sürdürdüğü iletişim öğretmenlerin çalışma hayatını ve yaşamlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Bunun karşısında öğretmenler okul idaresine karşı çeşitli tutumlar geliştirirler. Bu tutumlar ise öğretmenin okul idaresine ve işinin farklı boyutlarına, meslektaşlarına yönelik olarak oluşturduğu duygusal, bilişsel ve davranışsal değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Greenberg ve Baron, 1999).

İşe yönelik tutumlar, çalışma hayatında en çok incelenen konulardan birisidir ve kişinin iş davranışını etkileyen tutumlardan en çok araştırılanlardan biri de iş doyumudur.

Birçok araştırma göstermiştir ki, öğretmenlerin okul idaresi ile arasındaki ilişki, öğretmenin yaşadığı iş doyumu ile doğru orantılıdır. Ayrıca okul İdareci desteğinin iş doyumunu etkileyen en önemli etken olduğu, diğer önemli bir etkenin ise meslektaş ilişkileri olduğu görüşmüştür. İş doyumu, öğretmenlerin üretimini ve verimliliğini etkileyen unsurlardan birisidir.

Buna ilaveten, okul idarecisi ile öğretmen arasında sağlıklı iletişim kurulmadığında, öğretmenin her hangi bir olay ve nesne karşısında, tutumunu oluşturan, değerlendirme, his ve davranışlar tutarlık göstermezler (Greenberg ve Baron, 1999).

Yönetici öğretmen iletişiminin kalitesi, okul içi diğer iletişim ilişkilerinin gelişmesini ve yapısını etkilemektedir. Polatoğlu'nun (1988) yaptığı araştırma, yöneticinin öğretmen ile kurduğu iletişim sırasında göstermiş olduğu tutum ve davranış, öğretmenin yönetici ile olan sosyal ve toplumsal ilişkisinin niteliğini etkilemektedir.

İnsan İlişkileri: Elton Mayo

Psikoloji ve felsefe alanlarında yetişmiş bir üniversite Profesörü olan Mayo ve arkadaşları "Hawthorne" diye bilinen ve beş yıl süren bir araştırmaya imza atmışlardır. Araştırmanın amacı, **ışık koşullarının işçi üretimi üzerindeki etkisini ölçmekti. Daha sonra işçi davranışının fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer yönleriyle incelenmesi** yoluna gidilmiş, araştırmanın sonuçları geniş sosyal örgütler ve yönetim üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir.

Böylece, Mayo ve arkadaşları sanayileşen bir toplumun problemlerine üç yönden üç eser meydana getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında, **Mayo daha iyi** bir toplum özleminde olan bir

araştırmacıydı ve böylece **bir toplumu ileri görüşlü yönetici ve iş adamlarının liderliği sayesinde gerçekleşeceği fikrini benimsemişti.**

Bir başka açıdan bakıldığında, Hawthorne araştırmaları personel yönetimi bakımından bir dönüm noktası niteliğindedir. Öncelikle bu araştırma göstermiştir ki, çalışanlara karşı gösterilen tutum ve davranışların; verim ve üretim bakımından dinlenme, ışık ve hatta ücretten daha önemlidir (Koontz ve Donnell, 1964).

Bursalıoğlu'na (2016) göre, insan ilişkileri çağı başlamasının sebebi, bu araştırmada, çalışma koşullarının kontrol altına alınmasına rağmen, çalışanların bu kontrollerin dışına çıkarak, etkileşim ve üretimde bulunmalarıdır.

Eğitim Yönetiminde Uygulama

Mayo ve arkadaşlarının araştırmaları sonucunda, sanayileşen bir toplumun sosyal, politik ve ekonomik problemleri ve bunların çözüm yolları incelendi. Araştırma sonucu, daha iyi bir toplum için lider yöneticilere ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim yönetiminde insan ilişkilerinin rolü ve önemi, bu akımla bilimsel işletmenin ağırlığından ve varlığından sıkılan eğitim yönetimi ve örgütlerinde kolayca yayılmış, benimsenmiş ve savunulmuştur. Sonuç olarak, demokratik örgütler sayılan okullar, insan ilişkileri ilkelerini demokratik yönetim altında uygulamaya başlamışlardır (Hall, 1923).

Bu akımın okul yöneticileri tarafından kolaylıkla kabul edilmesinin sebeplerinden birisi, okulların verimini değerlendirmede sorumluluğu hafifletmesiydi. İnsan ilişkileri akımı, okulların yönetimi kadar programlarını da etkiledi. Öğrencinin hayata uyumu, sosyal ve kültürel beceri kazanması bu programların genel amacı olmuştur. Bu akımla birlikte değişikliğe uğrayan bir diğer şey ise, eğitimde teftiş sürecidir. İnsan ilişkileri akımı eğitimde teftiş sürecini de etkilemiş ve müfettişin görevleri ile rollerinde önemli yeniliklere yol açmıştır.

Öğretmenlerin duygu ve heyecanları olduğu kabul edilmiş, teftiş süreci demokratik insan ilişkileri ışığında yeniden düzenlenmiştir. Teftişin teknik yanı ile sosyal yanına aynı ağırlığın tanınması gereği kabul edilmiş, teftiş yapan müfettişlerin iletişim becerileri kazanmaları gerekli olmuştur. Kişilik ve davranışın anlaşılması, yenilik ve değişme, iletişim ve öğrenme gibi sorunların, iletişim becerileri ile incelenebileceği ve sorunlara çözüm bulunabileceği anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim içerisinde olduğu, öğretmen, öğrenci, idari personel ve veliler arasındaki etkileşimin kolaylaştırılabilmesi için iletişim becerileri kazanmış olmasına ihtiyaç duyulmuştur (Bursalıoğlu, 2016).

Okul iklimi ile okul içi çalışanların iletişimi arasında anlamlı ilişki olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Olumlu insan ilişkilerine sahip okullarda, olumlu bir iklim olmasının sebebi, böyle ilişkileri benimseyen ve davranışa çevirebilen okul yöneticisinin, sergilemiş olduğu liderlik davranışı ile etrafındakilerin beklentilerini karşılayabilmesinden ileri gelmektedir. Böylece, örgüt ihtiyaçları ile üye ihtiyaçlarını aynı dengeye getiren eğitim yöneticisi, örgütü sosyal bir sitem olarak kabul eden teoriyi de uygulamış olmaktadır. Yönetimin birçok alanlarında uygulama olanağı görülen insan ilişkileri ilkeleri, özellikle personel yönetiminde olmazsa olmazdır.

İnsan ilişkileri akımının en önemli göstergelerinden birisi, okul yöneticisinin okul içinde oluşan informal (gayri resmi) örgütleri kabul etmesi ve bu kabul edişle birlikte liderlik stilini etkilemesidir. Birçok informal grubun bulunduğu, örgütlerde önemli etkileşim yapıları meydana gelir, işbirliği artar, örgüt amaçlarının gerçekleşmesinde katkılar sağlanır. Fakat yönetici bu informal grupları karşısında görür, kendisini bu yapılardan uzak tutarsa, bu grupların okul iklimi üzerine olumsuz etkileri olur. Bu bakımdan okul yöneticisi bu gruplara karşı duyarlılık göstermelidir (Mıhçıoğlu, 1955).

Okul İdaresi – Öğrenci İletişimi:

Öğrenciler için okul, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin sağlandığı, desteklendiği, kişilik yapısının oluştuğu yerdir. Öğrenciler için okul dönemi, yetişkinlikte, kişilik yapılarının temellerinin atıldığı, tavır ve davranışlarının şekillendiği, inanç ve değer yargılarının biçimlendirildiği zaman dilimidir (Ekinci-Vural, 2006). Bu dönemde sağlanan eğitimin niteliği çocuğun gelecekteki başarısı ve yaşam kalitesi üzerinde hayati bir önem taşımaktadır (Cömertpay, 2006).

Okul İdaresi- Veli İlişkisi

13. yy. bilginlerinden olan, Zernuci, "Eğitim ve öğretimde başarı, üç unsurun gayretine bağlıdır. Bunlar öğretmen, öğrenci, baba (veli)'dır. " diyerek, veli ve okul arasında kurulması gereken iletişim ve etkileşimi son derece etkileyici ve özlü olarak formüle etmiştir (Çelik, 2005).

Okulda gerçekleştirilen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacı ülkenin, geleceğini oluştan öğrencileri, iyi bir insan ve iyi vatandaş olarak yetiştirmek, geleceğini inşa edecek olan öğrencilere sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin eğitiminde okul, aile, çevre ve öğretmen gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Daha önceki dönemlerde, çocuğun eğitiminden tamamen aile sorumluyken, değişen zamanla birlikte toplumda yer edilen bilim ve teknolojinin etkisiyle, çocuğun eğitimdeki aile faktörü okul gibi toplumsal kurumlar ile yer değiştirmiştir.

Günümüzde okullar, velilerin işbirliğini göz ardı ederek amaçlarına ulaşamayacağı gibi ailelerde çocuklarını okullar olmadan yetiştiremezler (Kıncal, 1991). Okul aile ilişkisi; velinin okulla işbirliği yapması, okul süreçlerine katılması, okula manevi destek sağlaması, kendi amaçları ile okulun amaçlarını bir görmesi, günümüzde tüm ülkelerin üzerinde durduğu, araştırmaların yapıldığı konulardan biridir (Şişman, 2004). Veli

çocuğun eğitimde önemli bir yere sahip olduğu için okul yöneticisi, öğretmeni ve personeli ile sürekli iletişim ve işbirliği içerisinde olması gerekir (Fidan ve Erden, 1993).Starr (2003), yaptığı araştırmalarda velisi okul ile sıkı işbirliğinde bulunan öğrencilerin okul başarısının yüksek, şiddet ve disiplin olaylarına katılımının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Okulda, okul yöneticisi, veli ve öğretmenlerin sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde olmaları gerektiğini savunmaktadır.

Demokratik değerleri benimsemiş, bir toplum yaratmak istiyorsanız, işe öncelikle ailede başlamanız, fakat sonra sınıfta devam etmeniz gerekir. Sınıflar okulların en dinamik yapılarıdır. Her sınıfın özgül bir psikolojisi, özgül bir sosyolojisi ve özgül bir siyaseti vardır. Kendine has bir kültüre sahip sınıfa, sınıf diyerek geçmemek gerekir. Okulda ve toplumda değerin oluşturulması, sınıfta mümkündür (Cüceloğlu, 2015).

Aileyi ve sınıfı, ötekine saygı duyulan bir ortam haline getirmeksizin çok kültürlülüğü esas alan bir toplum yaratamazsınız. Aile, ülkenin en küçük sosyal birimi aynı zamanda eğitim kurumudur. Çocuk ilk duygu ve davranışlarını ailenin yanında kazanır. Bu kazanımlar onun gelecek yaşantısında tutum ve davranışlarının temelini oluşturur. Aile aynı zamanda bir eğitim kurumudur, çünkü çocuk sosyal ve kültürel hazır bulunuşluğa aile sahip olur (Kıncal, 1999).

Aile çocuğun eğitimden her zaman birinci derecede sorumludur. Okulların ve diğer eğitim kurumlarının bu konuda ki etkinliği daima aileden sonra gelir ve rolü ancak aileyi destekleyici, tamamlayıcı boyuttadır. Çünkü hiçbir eğitim kurumu çocuğun erken çocukluk döneminde temel ihtiyaçlarından olan güveni, sevgiyi, sıcak aile ortamını, sıcak aile ortamını ana baba ocağı kadar veremez (Çelik, 2005).

Yörükoğlu'na (1980) göre aile, bir tiyatro sahnesidir ve bu sahnede insan ilişkileri sergilenir. Çocuk, bu sahneyi gözleyerek, insan ilişkilerini öğrenir ve uygular. Çocuk aile ortamında insan

ilişkilerinin temelini oluşturan, netlik, güven, sadakat, bağlılık, işbirliği gibi olumlu davranışları kazanacağı gibi anlaşmazlık, güvensizlik, çekişme ve çatışma gibi durumlara karşı takınacağı tutumları öğrenir. Aile insanın dünyaya gözlerini açtığı ilk yer olmakla birlikte çocuğun sosyal ve kültürel her türlü gerçeğe açılan ilk kapısı, insan ilişkilerini sergilediği ilk sahne, oyuncalarını tanıyıp güvendiği ve onlarla işbirliği içerisinde ilk oyununu sergilediği dekor, sevdayı, sevgiyi, güveni, acıyı, hüznü, kavuşmayı, ayrılmayı, acıyı tatlıyı öğrendiği ilk kovuğudur.

Okulun ana hedeflerinden birisi akademik başarının yüksek olması ve öğrencilerinin toplumsallaşmasıdır. Okulun ve ailenin bu amaçlar doğrultusunda birleşmesi, bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi gerekmektedir (Kebeci, 2006). Bunu sağlayacak en önemli etkenlerden birisi okul yöneticisinin, velileri okulun bir parçası gibi görmesi ve yönetim kademesinde fikirleri ile yer edinmelerini sağlamasıdır. Bunun sağlanması için iletişim sağlıklı ve iki taraflı olması gereklidir.

İletişim bilgi alan ve veren olarak tanımlanan öğe arasında gerçekleşen bir etkileşim sürecidir. Kurulan iletişime ve etkileşim sürecinin kalitesini belirleyen en önemli öğe bilgiyi verendir. Okulda iletişimi ve etkileşim sürecini başlatan, genellikle bilgi akran kişi okul yöneticisidir. Çünkü okulda sahip olduğu yetkiler, okul yöneticisini diğer personele göre daha etkin ve önemli bir konuma getirmektedir. Okul-veli iletişimini oluşturan, bilgiyi alan ve veren öğelerin sahip olduğu, bilgi, beceri, tutum ve davranışlar bilginin doğru ve etkili bir şekilde anlaşılmasını etkileyebilmektedir (Celep, 1992).

Çağın gerisinde kalmak istemeyen toplumlarda, bireylerin eğitimi büyük ölçüde okullardan beklenmekle birlikte, veli, okul ve okul paydaşlarının ülkenin geleceği için, çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşması gerektiği, büyük ölçüde kabul edilmektedir (Şişman, 2002). Okul, öğrenciye gelecek yaşamında ihtiyaç duyacağı değerleri ve bilgileri kazandırırken,

aynı zamanda sosyalleşmesini, topluma uyum sağlamasını sağlayan yaşamında önemli bir etkiye sahip toplumsal bir kurumdur. Okul, öğretmeniyle, öğrencisiyle, yöneticisiyle, velileriyle ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte bir bütündür.

Öğretmen-Öğretmen İletişimi

İnsan sosyal bir varlıktır ve insan insanla beslenir. İnsanın yaşamını sürdürmek, hayat kalitesini sağlamak için çalışması gerekmektedir. Uyguç ve diğerlerine (1998) göre, birey için iş, bireyin sosyal ve ekonomik sistem içinde, hayat kalitesini sürdürebilmek için, meslek adı altında yerine getirdiği, kazanmış olduğu rollerden birisidir. Düşünme becerilerini kullanarak yaptığı "yaratıcılık", beden gücünü kullanarak yerine getirdiği "fiziksel çalışma", başkalarına yararlı olma, iyilik yapma, iletişim kurma becerileri ile yerine getirmiş olduğu "sosyallik" işin üç temel yapı özelliğidir.

İş olarak öğretmenlik mesleğini seçen bireyler meslektaşları, sosyalleştikleri, işbirliği yaptıkları, sohbet ettikleri kişilerdir. Öğretmenlerin sosyalleşme imkânı buldukları yerler ise öğretmenler odasıdır. Öğretmenler odası aynı zamanda, okul kültürünün en önemli göstergelerinden birisidir. Öğretmenler odası, öğretmenlerin bir birleri ile dersler arasında veya boş vakitlerinde iletişim içerisinde oldukları bir mekândır. Bundan dolayı hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin en önemli değerlerinden olan, gayret, dürüstlük, sevgi, işbirliği ve güven öğretmenler odasında yaşayan değerlerdir. Öğretmenler odası öğretmenler arasında okunan kitapların değiş-tokuş yapıldığı, izlenen filmlerin eğitici yönlerinin tartışıldığı, birbirleri ile yaptıkları sohbetlerden, tecrübelerden faydalandıkları bir yerdir.

Okulu diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliği tüm çalışanlarının mesleki bilgi ve beceriye sahip olmasıdır (Bursalıoğlu, 2016). Bu nedenle aynı mesleğe sahip, öğretmenlerin meslektaşları ile karşılıklı iletişim kurması kolay

olmaktadır. İletişimin iki tarafında bulunan alıcı ve verici aynı bilgi, istek ve beceriye sahip olması, verilen bilginin daha kolay ve doğru algılanmasını sağlar.

Öğretmen-Öğrenci İletişimi

İbn Haldun, "Mukaddime" adlı kitabında, öğretmenliği bir meslek oluşunun yanında, aynı zamanda sanat olarak tanımlamış, " Hüner ve sanat ancak öğretmen vasıtasıyla öğrenilebilir." diye yazmıştır. Hiç kuşkusuz ki, öğretmen sınıfa girdiği andan itibaren bir sanatçı edasıyla, öğrencilerin gözlerinden yüreklerine giden yolda bir var oluş sergiler.

Cüceloğlu'na (2015) göre, öğretmenin yaşamının her anı değerlidir. Evdeki hali, sosyal çevredeki çalışmaları, toplumdaki rolü, bunların tümü, öğretmen olmaya olumlu ve olumsuz etki eder. Ancak öğretmenin etkisinin en fazla olduğu yer sınıftır. Sınıf öğretmen nezdinde bir cumhuriyet gibidir. Kendine özgü dinamiklere ve bir işleyişe sahiptir. Öğretmenin, sınıfa girip, kapıyı kapatması ile birlikte bir dünya kurulur orada.

Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim en güçlü ve yoğun olduğu yer sınıf ortamıdır. Sınıfta tüm varlığı ile bulunan öğretmen, sınıfa girdiği andan itibaren yaptığı ve yapmadığı, söylediği ve söylemediği her şeyin öğrenciler tarafından algılanan bir anlamı olduğunu bilir. Çünkü duruşu, konuşuşu, el kol hareketleri ve mimikleri öğrenciler tarafından alınan bir mesajdır.

Sınıfta bulunan öğretmen aynı zamanda öğrencilerin hayatında güçlü bir tanıktır. Bunun bilincinde olan öğretmen, tanıklığının birçok öğrencinin hayatını olumlu ya da olumsuz etkilediğinin farkındadır.

Öğretmen sınıfın sosyal yapısının farkındadır. Sınıfın görülen ve görülmeyen olamak üzere iki sosyal yapısı vardır. Görünen tarafı, sıraların diziliş şekli, bir birine yakın oturan öğrenciler, kim nerede oturuyor. Görünmeyen tarafı ise ilişkiler ağıdır. İlişkiler matrisi. Öğretmenlerin, çocuğun fikir ve

düşüncelerine değer vererek kurdukları iletişim süreci, öğrencilerin özsaygılarının gelişimini sağlamaktadır (Eser, 2010).

Öğretmen – Veli İletişimi

Çocuğun ilk öğretmeni ana babasıdır. Bundan dolayı öğretmen ve veli ilişkisi çok önemlidir. Çünkü bir çocuğu en iyi tanıyan, onun hakkındaki her türlü bilgiyi bilen velidir. Ayrıca velinin çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. 0-6 yaş döneminde çocuğun hem yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayan hem de ilk eğitmeni velisidir. Bütün bunlara bakıldığında velinin çocuğun eğitim hayatındaki önemi ve eğitsel kimliği üzerindeki etkisini görmek mümkündür.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, öğretmen-veli dayanışmasının okul başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2003; Gümüşeli, 2004).

Öğretmen ve okul için en önemli kazanımlardan birisi, öğrencinin eğitimde önemli bir etkiye sahip veli ile sıkı bir işbirliği yapmak, veliyi bu yönde isteklendirmektir. Son yıllarda, öğretmenlerin eğitimde velinin rolün önemi anlamasıyla birlikte, öğretmenler tarafından velilerin okulda aktif rol alması teşvik edilmektedir.

Okul ve Paylaş İletişimi

Okul için iletişimi iç ve dış iletişim şeklinde iki türlü incelemek gerekir. Okul içi iletişimi yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, okul dışı iletişimi ise okul-çevre olarak belirtebiliriz.

Okul örgütü açık sisteme sahip olduğundan dolayı, okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli beceri, iletişim ve insan ilişkileridir (Eren,1984). Okul yöneticisi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, okul içi insan kaynağının yanı sıra, okul dışındaki örgütlerle ve insanlarla iyi ilişki kurmalıdır.

Canlı bir sistem olan okulların paydaşları, öğrencileri aldıkları, mezunlarını verdikleri ve varlığını etkileyen ve varlığı ile çevresini etkilediği toplum, aile ve kendisi gibi sitemlerden oluşmaktadır. Örgüt olarak adlandırılan bu sistem, var olabildikleri, kabul gördükleri bir çevre içerisinde varlıklarını sürdürürler (Başaran, 1994).

Okullar, öğrencileri alma ve mezunlarını verme nedeniyle paydaşları ile karşılıklı bir etkileşim içerisindedir (Balcı, 2000). Canlı bir sistem olan okullar aynı zamanda sosyal bir örgüttür. Toplumun bir parçası olup toplumdan ayrı düşünülemez (Pehlivan, 2000). Çünkü çevre, bilimi, kültürü, teknolojiyi, coğrafi yapısı, politikası gibi okulun dışındaki her şeydir. Okulun paydaşlarını iki şekilde düşünmek gerekir. Bunlar kültürel, sosyoekonomik durumsal, teknolojik, bilimsel, eğitimsel, siyasal, demografik verilerle doğal kaynakları içeren toplumsal genel çevre ve okulların eğitim-öğretim süresi ve karar almaya ilişkin daha belirli güçleri tanımlayan kurumsal çevredir. Genel çevre, toplumdaki bütün sistemler için aynı olsa da görev çevresi her sistem için farklıdır.

Sosyal İlişkiler

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullar, belirli bir düzeye sahip kültürel, sosyal, ekonomik ve politik bir çevre içerisinde yer alır ve etkileşim sağladığı bu çevre içinde varlığını sürdürür. Bu süreç içerisinde okullar bulundukları çevrelerden etkilenirler (Şişman, 2002).

Okulun iç ve dış olmak üzere iyi sosyal çevresi bulunmaktadır. Okulun iç çevresi, okulun amacı, sahip olduğu teknolojisi, yapısı ve kendisine mensup unsurlarını ve şekilsel varlığını kapsayan şeylerdir. Okulun dış çevresi ise, bir bütün olarak kendisi ile bağlı olduğu hiyerarşiye göre bir üst düzeydeki sistemin alt sistemlerden oluşur (Sağlam, 1979). Bununla birlikte çevre üç boyutta ele alınabilir, bunlar; fiziksel çevre (Binalar, sınıflar, evler), insanlar arası çevre (öğretmen, arkadaş, veli) ve

sosyo-kültürel çevredir (kültürür, dil vs). Bu üç boyut birbiri ile sürekli iletişim ve etkileşim içindedir. Bu iletişim ve etkileşim süreci karmaşık ilişkilerden oluşmakta olup, okulun sınırlarını ve çevresinin boyutlarını açıklamak zordur. Bu süreç çok aktif olduğundan dolayı okul çevresinin yapısı ve özellikleri önemlidir. Okul çevresi ile devamlı etki-tepki içerisindedir ve öğrenci alma ve mezun etme devamlı sürmektedir. Ayrıca okulun içyapısı iç çevre olarak adlandırılır.

Okulların amaçları sosyal çevresi ile uyum içinde olmalıdır ve bu çevre içerisinde gerçekleşmelidir. Aksi takdirde bu örgütlerin başarılı olması mümkün değildir. Paydaşlarını önemsemeyen ve onlarla etkileşim içerisinde olmayan okullar amaçlarını gerçekleştirmede güçlük yaşarlar (Çalık, 1996).

Canlı bir sitem olan okul, sosyal ilişkilerinin farkında olarak iç ve dış çevresi ile sürekli etki-tepki içerisinde ve sağlıklı bir etkileşim süreci sürdürmelidir. Bu yaşamsal bir önem arzetmektedir. Okul ile çevresi arasında bu sürekli etkileşim, sağlıklı diyalog ne örgütsel ne de yönetimsel bir tercih olmayı okulun amacını gerçekleştirmek için zorunluluktur.

Sosyal ilişkilerin temel amacı, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olacak yapıyı kurma ve işlemedir. Sosyal ilişkilerin iki temel işlevi vardır. Bunlar, örgütün mezun verdiği çevreyi temel özellikleriyle tanıma ve kendisini çevresine tanıtmadır. Çevreyi tanıma amacı bu çevreye uymak için değil, tanımak ve dikkate almak içindir. Okulun amaçları önündeki engeller ve fırsatlar ancak çevreyi tanımak ile mümkündür. Çevresel olanakları ve kaynakları okulun amaçlarına yönelik kullanabilmek ancak çevreyi tanımakla mümkünüdür.

Okul sosyal ilişkilerini amacı çevreyi tanımanın yanında kendisini de çevreye tanıtmaktır. Bu okulun görevleri içinde vardır ve kaliteli öğrencilerin tercihi olmak, amaçları gerçekleştirmek işlevini üstlenmiştir. Amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirmek için sürdürülen eğitim-öğretim sürecini ve

yapılan sosyal-sportif faaliyetleri çevresine tanıtmakla görevlidir. Bu misyonu okulun yöneticisi üstlenir ve gerçekleştirir. Okul lideri, paydaşlarını sosyal ilişkiler sayesinde tanıtarak, çevresini aydınlatır, çevresel beklentileri bilir ve bunları yönlendirir. Okul lideri, paydaşlarının okuldan neler beklenmesi gerektiği konusunda çevresel güç odaklarını bilgilendirme yolu ile yönlendirir.

Kaynakça

Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*. Ankara,: PegemA Yayıncılık,

Başaran, Đ.E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara:Kadıoğlu Matbaası.

Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. - *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8).

Cömertpay, B. (2006*). Dramanın Beş-Altı Yas Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi(*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Cüceloğlu, D. (2015). *Öğretmen Olmak.* İstanbul : Final Kültür Sanat Yayınları.

Çalık, T. (1996). Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmede Çevre ve İnsan Faktörünün Önemi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 3, Yıl: 2

Çelenk, S. (2003). Okul-Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 3-39.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim-Online, 2 (2), 28–34.

Çelik, N. (2005). *Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Davis, K. (1982). *İşletmede İnsan Davranışı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları

Dökmen, Ü. (1989). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma.* (Yayınlanmamış Araştırma) . Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi.* İstanbul: İşletme Fakültesi Yayın

Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Greenberg, J. ve Baron, R.A. (1999). *Behavior in Organizations* .New Jersey: Prentice Hall.

Gümüşeli, A. İ. (2004). *Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterlikleri Ve Türk Eğitimcilerinin Bu Konudaki Görüşleri*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25–27 Ocak 2004). Antalya

Haldun. İ.(1986). *Mukaddime (1337).*Ankara : MEB Yayınları.

Hall, J.W.(1923). *The Supervision of City Schools.*Chicago:NSSE.

Kebeci, S. (2006). *Okul-Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerinde Rolü,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıncal, R. Y. (1991). *Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).*Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Koontz, H. Donnell, C. (1964). *Principles of Management, Etc...* McGraw-Hill Book Company.

Mıhçıoğlu, C. (1955). *Personel idaresinde Beşeri Münasebetler.* Ankara: Ankara Üniversitesi

Pehlivan, D. (2000). *Okul-Çevre İlişkileri*. *Yönetici Adayı Yetiştirme Kursu Ders Notları*. Ankara:MEB Yayınları.

Polatoğlu, A. (1988). Türk Kamu Örgütlerinde Ast Üst İletişimi. *Amme İdaresi Dergisi*, Ankara: Cilt: 21, Sayı: 2

Sağlam, M. (1979). *Örgütsel Değişme*. Ankara:TODAĐ Yayınları.

Starr, L. (2003). A Dozen activities to Promote Parent Involvement. http://www.educationworld.com/a_admin/admin1 adresinden 10. 08. 2019 tarihinde alınmıştır.

Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği. (Editör, Yüksel Özden).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (1980*). Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

BÖLÜM X

OKULDA GİRİŞİMCİLİK

Uğur ATASEVEN
(Orcid ID: 0000-0002-5954-8746)

Özet

İnsanın fikrinin ne zaman geleceği belli olmuyor. "Bir fikrim var, bunu geliştirmek ve üretime dönüştürmek istiyorum. Bunun için bir firma mı kurulacak, kurulacaksa masrafı ne kadar olacak, süreçte karşıma hangi engeller çıkabilir, bunları nasıl aşabilirim?" bütün bu soruların odaklandığı çıkış noktasını "girişimciliği benimseyen ve erken kavrayan bir nesil oluşturmak" şeklinde özetlemek mümkündür. Çünkü girişimcilik, çocuklardan, gençlerden ve okullardan başlatılması gereken bir olgu ve sosyo-kültürel bir unsur olarak belirmektedir.

Gençler arasında artık alternatif bir kariyer fırsatı olarak görülen girişimcilik üzerine ilgilerin sürekli arttığını görmekteyiz. Girişimcilik; yeni işlerin oluşumuna, yenilikçiliğe, üretkenlik ve büyümeye katkı sağlayarak birçok ekonomik yarar oluşturmaktadır. Bu nedenle hükümetlerin çoğu girişimciliğin desteklenmesi ve eğitim programları ile girişimci nesiller yetiştirme konusuna öncelik vermektedir.

Eğitim sistemi girişimcilik kültürünün oluşmasında önemli etkiye sahiptir. Zira girişimci bireylerin sahip olması gereken birçok özellik eğitim sürecinde kazanılabilir. Girişimciliğin en belirgin özellikleri; cesaret, risk alma ve organize etme becerisi olarak ortaya çıkmaktadır. Girişimci düşüncenin ilk yeşertilmesi gereken platformların ise okullar olduğu gerçeği, girişimcilik eğitimlerinin giderek artan bir şekilde ülkelerin temel politika ve eğitim gündemlerinin merkezine yerleşmesini de hızlandırıyor. Bu çerçevede kritik başarı faktörü olarak öğretim programları ve öğretmenler ön plana çıkmaktadır.

Dünyada ilk girişimcilik eğitimleri 1938 yılında Japonya'da Kobe Üniversitesi'nde başlatılmış, işletmelere yönelik yönetim kursları ise 1940'lı yılarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Amerika'da ilk girişimcilik eğitimi 1947'de Harvard Business School'da verilmiş, Avrupa'da ise ilk kez 1970'lerde İngiltere ve Fransa'da girişimcilik eğitimleri ve girişimcilik kursları başlamıştır. Ülkemizde girişimciliğin orta öğretim kurumları ve üniversitelerde ders olarak okutulması ise 2000'li yıllara dayanmaktadır.

Bu bölümde eğitimde girişimcilik ana ekseninde; öğretim programlarında girişimcilik, girişimcilik uygulamaları, girişimci öğretmen, ders dışı etkenliklerde girişimcilik başlıkları incelenecektir.

Anahtar Kavramlar: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, okulda girişimcilik uygulamaları

ENTREPRENEURSHIP AT SCHOOL

Abstract

It is not clear when a person will have an idea. “I have an idea, I want to develop it and turn it into production. Will a company be established for this, if it is to be established, how much will the cost be, what obstacles may I face in the process, how can I overcome them? It is possible to summarize the starting point that all these questions focus on as “creating a generation that embraces entrepreneurship and grasps it early”. Because entrepreneurship appears as a phenomenon and a socio-cultural element that should be started from children, youth and schools.

We see that the interest in entrepreneurship, which is now seen as an alternative career opportunity among young people is constantly increasing. Entrepreneurship; It creates many economic benefits by contributing to the creation of new jobs, innovation, productivity and growth. Due to this reason,, most governments give priority to support entrepreneurship and raising entrepreneurial generations through training programs.

The education system has an important effect on the formation of entrepreneurship culture. This is because, many features that entrepreneurial individuals should be gained during the education process. The most prominent features of entrepreneurship; is to courage, the ability to take risks and organize. It is the fact that the platforms where entrepreneurial thinking should emerge first, are schools. The basic policy of the countries and today's education are rapidly entering people's lives. In this context, teaching programs and teachers come to the fore as critical success factors.In

The first entrepreneurship trainings in the world were initiated in Kobe University in Japan in 1938, and the management courses for businesses started to appear in the 1940s. The first entrepreneurship training in America was given in 1947 at Harvard Business School, and entrepreneurship training and entrepreneurship courses started in England and France in the 1970s for the first time in Europe. The teaching of entrepreneurship as a course in secondary education institutions and universities in our country dates back to the 2000s.

In this section, on the main axis of entrepreneurship in education; Entrepreneurship in the curriculum, entrepreneurship practices, entrepreneurial teacher, entrepreneurship in extracurricular activities will be examined.

Keywords: Entrepreneurship, entrepreneurship education, entrepreneurship practices at school.

Temel Kavramlar

Girişim, Girişimci ve Girişimcilik Kavramları

Yeni sektörlerin oluşumuna, inovasyon ve yenilikçiliğe, üretkenlik ve büyümeye katkı sağlayarak birçok ekonomik yarar oluşturma konusunda ön plana çıkan girişimciliğin gençler arasında alternatif bir kariyer fırsatı olarak değerlendirilmesi ve girişimcilik konusunda ilgilerin sürekli arttığını görmekteyiz.

Ekonominin gelişmesine olan katkısı, yeni istihdam alanlarının ortaya çıkması, yeni ürünlerin piyasalarla buluşması, rekabet ve pazarda canlılık oluşturması, takip etmekte zorlandığımız bir sürü teknolojik gelişmeye kaynaklık etmesi gibi nedenlerle girişimcilik; ekonomik gelişmeyi ve kalkınmayı etkileyen ve sağlayan önemli bir olgudur.

Ekonomi ile egitim arasında guçlu bir bag olması ve bunun her geçen gun artması girişimciligi sadece ekonominin konusu olmaktan çıkarmış egitim alanının içinde çok onemli bir noktaya getirmiştir. Nitekim ogrencilere kazandırılması gereken 21.yuzyıl becerilerinin içerisinde de yer alan girişimcilik kavramı her geçen gün daha da fazla önem kazanmaktadır (Taş ve Köksoy, 2019).

Bir işi yapmak üzere eyleme geçme, bir işe girişme, başlama olarak tanımlayabileceğimiz girişim kavramını İktisat Sözlüğü (2018); insanların istekleri doğrultusunda üretim yaparken yeni teknoloji uygulayan, yeni ürün geliştiren ve mevcut pazarı genişleten uygulama olarak; Walt Disney ise, girişim kavramını; hayal etmek, inanmak, cesaret etmek ve yapmak olarak tarif etmiştir (İpbüken, 2019).

Risk alarak, kâr elde etmek amacı ile yenilik ve girişim fikrini uygulamaya koyan ve iş fikri de denilen girişimini üretime dönüştüren kişi olarak tanımlayabileceğimiz girişimci kavramını; ünlü ekonomist Shumpeter (1912), zeki, dikkatli ve ülkede ve dünyada olup bitene ilgi duyan, fırsatları algılayan, yüksek enerjiye sahip ve kararlı kişi olarak tanımlamaktadır (Akt:

İpbüken, 2019). MEB ise, girişimciyi; yeni bir ürün oluşturmak veya bir işi yürütmek gayesiyle daha iyi yollar geliştirmek için risk alan kişi olarak tanımlamıştır (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2005). Girişimci, yeniliği hayata geçiren kişi olduğu gibi hayata geçirilen bu yeniliklerin yönlendirilmesi, geliştirilerek devamlılığının sağlanmasında da roller üstlenmektedir. Bu özelliği itibari ile girişimci; çevresinde, girişimci kültür ve zihniyetinin oluşumunda da etkili olmaktadır. Bu durum aynı zamanda, girişimcinin fonksiyonu olarak tanımlanabilir.

Zaman içerisinde sosyal ve ekonomik bir unsur olmaktan çıkan ve birçok disiplin alanının bakış açısından beslenen girişimcilik kavramı, farklı tanımlar kazanmıştır. Literatürde kesin kabul gören ve tek bir tanımı olmayan girişimciliği, kavramı ekonomi literatürüne ilk olarak tanıtan Fransız düşünür Richard Cantillon; 1732 yılında yazdığı eserde "girişimci" ve "girişimcilik" kavramlarından bahsederken girişimciliği, daha çok belirsizlik karşısında risk alabilme fonksiyonu (Candan, 2011) olarak tanımlarken; dünyaca ünlü markaların girişimci ve girişimcilik tanımlarına bakıldığında; Apple, eski kuralları çağdaş yeniliklerle yorumlayan ve aksiyona geçiren beceri; Microsoft, fayda ve prestij odaklı tüm eylemlerin kesiştiği nokta; İkea, fikir üreten sıra dışı yöntemleri takdis eden anlayış, Google ise; geçmişi gelecekle birleştiren ve şimdiyi yaratan yetenek olarak ifade eder (Girişimci Kafası, 2019). Dünya Ekonomik Formu – WEF (2015) raporunda girişimcilik; proaktif olarak yeni bir görev ya da hedef üstlenmek için gerekli yetenek ve isteğe sahip olma şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 1: Girişimcide Olması Gereken Özellikler

Kişisel Özellikler	Davranışsal Özellikler	Sosyal özellikler
➢ Esnek düşünme, ➢ Yenilik ve yaratıcılık, ➢ Çalışma azmi ve kararlılık, ➢ Merak, ➢ Özgüven (kendine güven), ➢ İyimserlik ve olumlu yaklaşım, ➢ Yardımcı olma isteği, ➢ Öz yeterlilik, ➢ Motivasyon,	➢ Takım liderliği, ➢ Planlama, ➢ Belirsizliklerle mücadele, ➢ Alternatifleri, değerlendirme, hızlı ve doğru karar verme, ➢ Yapmakta olduğu işten keyif alma, ➢ Kaynak bulmayı bilme ve risk eğilimi, ➢ Başarısızlıkları sabırla karşılama,	➢ Network (iletişim ağı ve sosyal çevre) oluşturma, ➢ Ekip çalışması, ➢ Duygusal zekâ, ➢ İş ahlakı,

(Thematic Working Group on Entrepreneurship Education Final Report November 2014 ten özetlenmiştir)

Bir girişimcinin sahip olması gereken özellikler, tabloda üç başlık altında toplanarak verilmiştir. Davranışsal özellikler, girişimin başarısına doğrudan etki eden ve yön veren özellikler olup eğitimcilere ve eğitim politikaları oluşturanlara, girişimcilik eğitimlerinde üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken beceriler konusunda da yol göstermektedir.

Yenilikçilik ve İnovasyon Kavramı

Sadece ekonomi ile ilgili bilimlerde ve alanlarda değil, farklı birçok alanda da üzerinde durulan girişimcilikle ilgili yapılan birçok çalışmada ve araştırmada "yenilikçilik (inovasyon), risk alma ve kararlılık" gibi özelliklerin girişimcilik için gerekli olduğu; girişimciliğin, ilgili olduğu alanda yapılan yeniliklerle gerçekleştirilebilecek bir olgu olduğunu görmekteyiz. En kapsayıcı anlamıyla inovasyon, "bilgi" veya bir "fikrin" ekonomik ve toplumsal yarara dönüştürülmesidir. Bu nedenle inovasyon; teknik, ekonomik ve sosyal süreçlerin oluşturduğu bir bütündür (Kuş, 2013; Er, 2013; Keskin, 2018).

İnovasyon, alışılmışın dışında, farklı, değişik, yeni fikirler geliştirerek bunları uygulamaya koymaktır. İnsanı, süper zihinli bir canlıya dönüştürebilecek "beyin çipleri" tasarlamak, yıkandığında buruşmayan dolayısıyla da ütü gerektirmeyen kumaş, insan sağlığı için yararlı bir yağ olan omega 3 içeren yumurtalar, felçliler için beyin kontrollü protezler üretme gibi inovatif örnekleri sayarken, Nokia ve Kodak'ın ise inovasyon sürekliliğini sağlayamadıkları için gerilediklerini ifade edebiliriz.

Ülkelerin girişimcilik faaliyetlerini ve süreçlerini daha iyi analiz ederek karşılaştırabilmek için, 1997 yılında Babson College ve London Business School tarafından başlatılmış olan GEM Projesine (Global Entrepreneurship Monitor-Küresel Girişimcilik Monitörü) Türkiye 2006 yılında dahil olmuştur. GEM Projesine katılan ülkeler, Küresel Rekabet Raporunda kullanılan kategoriye göre üçe ayrılır: Üretim faktörleri güdümlü ekonomiler, etkinlik ve verimlilik güdümlü ekonomiler ve yenilik güdümlü ekonomiler. Faktör güdümlü ekonomilerde tarım sektörü, etkinlik güdümlü ekonomilerde sanayi sektörü, yenilik güdümlü ekonomilerde ise bilgi ve iletişim teknolojileri ile AR-GE girişimciliği ön plandadır. Gelişmekte olan ülkeler, daha çok etkinlik güdümlü ekonomiler arasında yer alırken; gelişmiş ülkeler, yenilik güdümlü ekonomiler arasında yer almaktadır. 2013-2014 döneminde Türkiye, verimlilik güdümlü ekonomiler kategorisinden yenilik güdümlü ekonomilere geçiş aşaması içinde değerlendirilmekte ve 144 ülke arasında 44. sırada yer almaktadır. 2014-2015 yılında ise 45. sırada yer almıştır (Karadeniz, 2014; GEM, 2014). Bu durum, yenilikçi girişimciliğin önemini ortaya koymak adına açıklayıcıdır.

Start – up Kavramı

Şimdilerde adeta bir akım gibi dünyayı etkisi altına almış bir kavram, start up. Kavram, ekonomi sözlüklerinde, sıfır noktasından işe başlayan bir şirket için 'yeni başlangıç, yeni girişim' anlamında kullanılmaktadır.

En geniş anlamıyla start up, çok kısa sürede çok fazla yol kat etmeye çalışan şirketler olarak da adlandırılabilir. Hızlı büyüme için tasarımlanmış ve buna müsait, teknolojiyi sunan ve kullanan, geniş kitlelere hitap eden ve sunduğu hizmeti kullanıcıya ulaştıran, ihtiyaç gideren (yeri geldiğinde ihtiyaç haline dönüştüren), sürekliliğe sahip ve gelişmeye -geliştirmeye- müsait girişim fikirlerine start up denilmektedir (http://girisimturkiye.com).

Girişimcilik ile start up arasındaki ilişkiyi, yerel ve global olmakla ifade edebiliriz. Start up daha global bir kavramdır. Örneğin; dünyada herkesin işlem yapabileceği online noter, yemek sepeti, UBER gibi global taksicilik örnekleri, Sony'nin giyilebilir kliması, güneş enerjisini elektrik enerjisine çeviren montlar, idrarınızı tahlil edip veren akıllı tuvaletler gibi…

Girişimcilik ve start up ın dünya ekonomisi ve ekonomik gelişmişlik üzerindeki etkisini vurgulamak için şimdi vereceğimiz örneğin dikkatle incelenmesi bize bir fikir verebilir. Girişim Yatırımları Analitik Platformu CB Insights (2019), Eylül 2019 itibariyle dünyanın en değerli (değeri 10 milyar doların üzerindekiler) 10 startup ını listeledi. İlk 2 yi Çinli 2 şirketin aldığı sıralamada; 75 milyar dolarlık Çinli yapay zeka şirketi Bytedance ilk sırayı alırken, ikinci sırada da 56 milyar dolarlık Çinli Didi gelmektedir. Hemen bunların arkasından gelen 8 şirketin 7 si ABD merkezli. 7.sırada Elon Musk' ın SpaceX' i de var. Listenin 3. sırasında 50 milyar dolar değerlemeyle bir elektronik sigara şirketi yer almaktadır.

Girişimcilik Niyeti

Bireylerin girişimcilik davranışına yönelmelerinde girişimcilik niyeti temel oluşturmakta; girişimcilik niyetinin oluşmasında ise birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden biri de okulların öğrencilerine sağladıkları ve öğrencileri girişimcilik davranışına yönlendiren ortam ve eğitim programlarıdır.

Eğitimin, gelecek odaklı olması girişimcilik niyetini de etkileyecektir. Daha önce, günümüzde popüler olan iş ve mesleklerin bundan 10 yıl önce bilinmediğini ifade etmiştik. İşte bu durumda girişimcilik niyetinin oluşturulması devreye giriyor. Çünkü bugünün öğrencilerinin gelecekte çalışacağı birçok iş henüz iş dünyasında yer almayan işlerdir. Bunun yanında öğrenciler, süreçte bilgi yoğunluğu arttıkça, bugün tanımlayamadığımız ve gelecekte nerede işe yarayacağını bilmediğimiz beceriler de kazanırlar. Almış oldukları eğitimlerin düzeyleri arttıkça, hangi kariyer yollarının var olduğunun da farkına varmaktadırlar.

London Business School ve Babson College tarafından 1999 yılında başlatılan, katılımcı ülkelerde girişimcilik düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yaparak girişimcilik faaliyeti ile ülkelerin kalkınmışlık düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışan Küresel Girişimcilik Endeksi (GEM) Raporu 2013 e göre (Türkiye 2006 yılından bu yana araştırmaya katılmaktadır); insanımızın girişimcilik niyeti ve girişimcilik algısındaki olumlu bakış açısının güçlü olduğu; eğitimli kişilerin girişimcilik faaliyetine katılma oranında artış olduğu; üniversite mezunu girişimci oranının 2006 yılında %15,30 iken, 2013'te %44'e yükseldiği yani gençlerin girişimciliğe daha fazla ilgi gösterdiğini ve alternatif bir kariyer olarak görmeye başladığı; eğitim düzeyi yükseldikçe fırsata dayalı girişimcilik faaliyetinin arttığı; ihtiyaçtan dolayı girişimcilik faaliyetinin azaldığı; Türkiye'de yetişkin nüfusun %73,95'i başarılı girişimcilerin toplumda yüksek bir statüye sahip olduğunu düşündüklerini; her 100 kişiden 32' sinin önümüzdeki üç yıl içinde girişimcilik faaliyetinde bulunma niyetinde olduğunu (potansiyel girişimci); bu oranın gelişmekte olan ülkelerde % 29,09, gelişmiş ülkelerde ise %14,27 olduğu; Türkiye' de insanların girişimcilik niyetinin gelişmiş ülkelerden bile yüksek olduğu; insanların sadece %33,20 sinin yeni bir iş kurarken başarısızlık korkusunun kendilerini engellediğini ifade etmiştir (GİSEP, 2015-2018).

Girişimcilik Kültürü

Girişimcilik kültürü, bireyin çevresinde; bireyi yeniliğe, üretkenliğe, risk almaya, başarı tutkusuna sahip olmaya ve rekabetçi bir kişiliğe yönlendiren yerleşmiş yapıdır. Bu kültürü oluşturmak, toplumun tüm paydaşlarının görevidir. Toplumsal çevre, girişimci ruh ve kültürü teşvik ederken; ayıplayarak, küçümseyerek, yadırgayarak, bastırarak engel de olabilir. Az gelişmiş ülkelerin durumunu açıklayan bir neden de girişimcilerinin olmaması değil, girişimcilik kültürünün yeterince oluşmamasıdır.

Girişimci bireylerin sahip olması gereken birçok özellik eğitim sürecinde kazanılabilir (hata yapmaktan korkmamayı öğrenmek, bir problemin çözümü için birden fazla çözüm üretebilmek, ekip çalışması yapabilmek gibi). Farkındalık artırmaya yönelik etkinliklerle girişimcilik kültürünün ülkelerde yaygınlaşabilmesi için;

- Büyüyünce ‘‘girişimci olacağım!’’ diyen çocuklar için verilen etkili girişimcilik eğitimleri,
- “Girişimci olacak çocuk” için girişimci öğretmenlerin olması,
- Olumlu girişimcilik imajı oluşturulması (örneğin; girişimciliğin, iş bulamayan veya devlette işe giremeyenlerin hayal dünyası gibi algılanmasının önüne geçilmesi),
- Başarılı girişimcilerin rol modeli olarak sunulması (örneğin medya),
- Girişimcilik projeleri, ödül ve yarışmaları ile girişimcilik konusuna dikkat çekilmesi gençlerin okul hayatlarından itibaren girişimciliğe özendirilmesi,
- Global ölçekte başarı göstermiş start uplar ve girişimciler, gelecek bilimciler, inovasyon uzmanları, iş adamları, CEO lar gibi profesyonel yöneticilerin gençlerle buluşturulması, kariyer etkinlikleri, bilgi ve deneyim aktarımı ve paylaşılması,
- Bakanlıklar, TÜBİTAK, üniversiteler, ticaret ve sanayi odaları, bankalar ve sivil toplum kuruluşlarının organizatörlüğünde

girişimcilik kültürünün yerleşmesi ve yaygınlaşması amacıyla düzenlenen etkinlikler girişimcilik kültürünün oluşturulmasında önemli bir etkendir.

Eğitim ve Girişimcilik

Girişimcilik eğitimi, öğrencilerin girişimsel değer üretme sürecini başlatıp bu sürece aktif katılmasını mümkün ve zevkli kılan, öğrencilerde bilgi, yeterlilik ve tecrübelerin oluşmasını ve gelişmesini destekleyen içerik, yöntem ve aktivitelerle ilgilidir (WEF, 2009).

WEF' in 2018 raporunda; fazla uzak olmayan bir gelecekte yüksek hızda internet, yapay zeka, bulut bilgi teknolojisi, artırılmış sanal gerçeklik ve makine öğrenmelerine yapılan yatırımların artması ve değer kazanması; 2022' de ortaya yeni çıkan mesleklerin dünya çapındaki tabanının % 16' dan % 22' ye çıkması ve buna bağlı olarak 133 milyon kişinin çalışabileceği yeni iş kollarının ortaya çıkması, şimdilerde oranı % 71 insan - % 29 makine olan insan–makine işbölümünün 2022 ye gelindiğinde % 58 insan - % 42 makine ve algoritma olacağı; makineler ve algoritmaların insanın yapabileceği karar verme, mantık yürütme, idare etme gibi yetenekler kazanacağı ve insanların idare kısmında bile etkisinin azalacağı, bir çok işi yapmak için gereken becerilerin değişeceği, ve bu becerilerin ortalama 101 günlük bir eğitimle kazanılabileceği için yetenek açıklarını kapatacağı; veri analisti, yazılım ve uygulama geliştirici, e-ticaret ve sosyal medya uzmanları, inovasyon yöneticileri, eğitim gelişim uzmanları gibi mesleklerin önem kazanacağı ön görülmektedir.

Girişimciliği temel bir yeterlik olarak gören Avrupa Komisyonu'nun 2016 da hazırladığı Eurydice Avrupa'da Okulda Girişimcilik Eğitimi Raporunda, girişimcilik eğitimi; öğrencilerde yaratıcı fikirleri girişimci eylemlere donuşturme becerisi ve zihniyeti oluşturma sureci olarak tanımlanmış, girişimcilik egitiminin tum ogrenciler için kişisel gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve işverilebilirliği destekleyen temel bir yeterlik

olarak açıklanmıştır. Yine bu raporda girişimciligin kapsamı; ticari bir amaç olsun veya olmasın girişimcilik ruhuna veya davranışına katkı saglayan tum ogrenme disiplinlerinde yaşam boyu ogrenme sureçleri ve ogretim yolları (orgun, yaygın ve orgun olmayan) ile ilgili oldugu ifade edilmiştir (Eurydice, 2016). Girişimciligin sadece ekonomik eylemler ve iş kurma ile ilgili degil, daha geniş anlamda hayatın ve toplumun tum alanları ile ilgili oldugu düşünüldüğünde girişimcilik eğitimleri girişimci tutumların, becerilerin ve bilgilerin geliştirilmesi bireylerin fikirlerini eyleme donuşturebilmesini saglamalıdır. Bu baglamda girişimcilik egitimi ve kapsamı, potansiyel girişimci olarak herkese yönelik olan girişimcilik eğitimleri, programın hedefleri veya çıktıları ile girişimcilik özelliklerini teşvik etmeye, girişimcilik bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır.

Girişimcilik eğitimlerinin bireylerde iş fikri oluşturmanın yanında girişimci tutum ve davranışların geliştirilmesine odaklanması beklenir. İş fikri oluşturma kapsamında; bir işletmenin, bir şirketin veya bir mesleğin ortaya çıkartılmasına yönelik dersler yer alırken girişimcilik becerisi için bireylerin tutum ve davranışlarının girişimci özellikler doğrultusunda değiştirilmesine odaklanılır (European Commission, 2004).

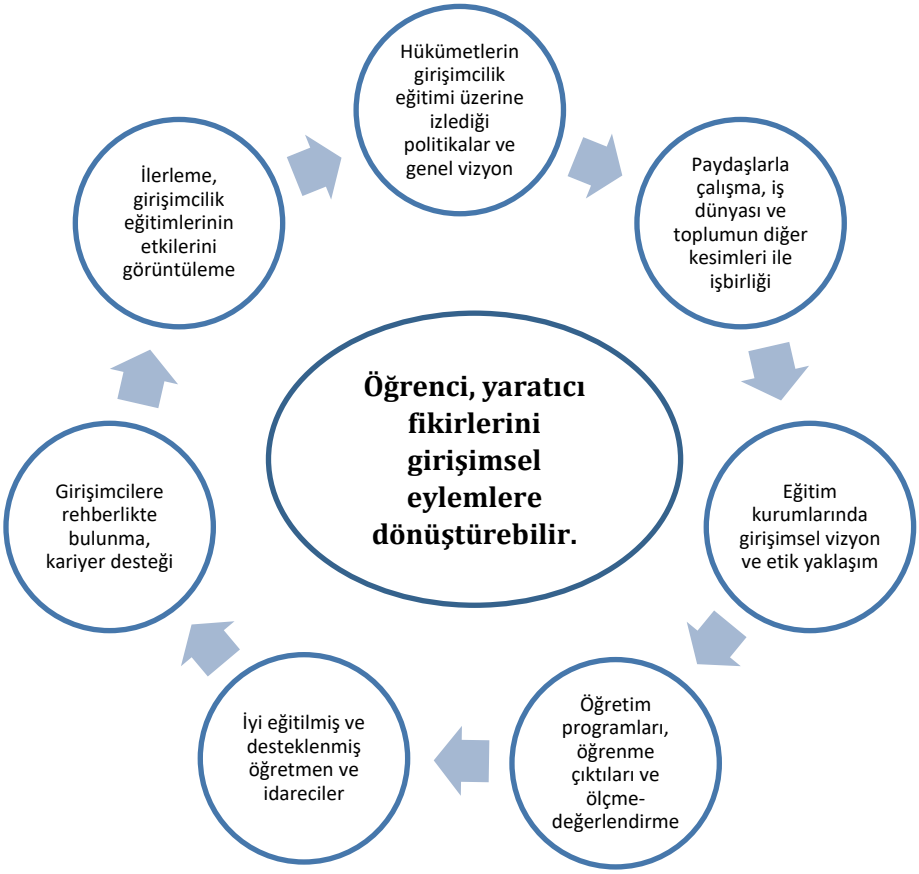
Girişimcilik eğitimi;

- Bireylere potansiyel girişimcilik fırsatlarını kendi becerileri ve yetenekleriyle eşleştirme konusunda bilinç ve farkındalık sağlayacaktır.
- İyi bir girişimcilik performansı ve daha yüksek işletme oluşum oranları sağlayacaktır.

- Öz güven ve öz yeterlik, başarıya ihtiyaç, risk alma, sosyal yönelim, kararlılık, yaratıcılık ve kontrol odağı gibi sosyo-duygusal özelliklerin geliştirilmesini sağlayacaktır.
- Girişimci düşünce, tutum ve davranışlarını teşvik ederek bilmedikleri yeteneklerini ve güçlü yanlarını ortaya çıkartarak öğrencilerin girişimcilik bilincini geliştirmeye yardımcı olacaktır.
- Öğrencilerin iyi bir girişimci olma niyetlerinin oluşmasını sağlayacaktır.
- Toplumda ve yaşadıkları çevrede girişimcilik kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.
- Bireyleri, fırsatları görme veya yaratmak konusunda bilinçlendirecektir.

Girişimcilik eğitiminin ayrıca, risk grubundaki gençler için de kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olması gibi örtük ve informal bir etkisinden de söz edilebilir.

Girişimcilik eğitimi bir bütün olarak ele alındığında, bireylere girişimci zihniyetleri, çeşitli girişimcilik faaliyetlerine katılımı ve performansı destekleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim hedeflerini temsil eder. Farklı ülkelerde, mesleki ve genel ortaöğretimde, eğitimin, girişimcilik düşüncesini ne ölçüde desteklendiğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalara göre; girişimcilikle ilgili başlangıçta herhangi bir tutuma sahip olmayan öğrencilerin, hedeflenen ve gerçekleştirilen eğitim-öğretimle, girişimciliği yaşamda bir hedef olarak belirlediklerini ve girişimciliğe karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini, girişimcilik niyetlerini artırdığını ortaya koymuştur (The World Bank, 2014).



Şekil: *Girişimcilik Eğitimi Ekosistemi*

(Kaynak: Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education / Avrupa Komisyonu Tematik Çalışma Grubu Final Raporu, 2014)

21. yüzyıl "bilgi ve öğrenme" paradigmasında ciddi bir değişimi ve dönüşümü beraberinde getirmiş, bireyden beklenen davranışlar, yerini bireyden beklenen "beceri" lere bırakmıştır. Bu dönüşüm davranış temelli eğitimden beceri temelli bir eğitime de neden olmuştur. Günümüz bireyinden beklenen ise; öğrenmek için hızla harekete geçmek ve bilgiye hızla ulaşmak, bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak ve üretmek, ürettiklerini de en global

sayılabilecek bir şekilde paylaşmaktır. Bu beceriler, raf ömrü kısa olan beceriler olup aynı zamanda sürekli geliştirilmesi ve farklı alanlara da transfer edilmesi gereken becerilerdir.

Yüzyılımız insanından beklenen becerileri tespit edip dünya genelinde ortak bir anlayış oluşturabilmek amacıyla öncelikle 2002' de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) iş dünyası, gelecek bilimciler, eğitim liderleri ve politika belirleyiciler, 21. yüzyılın bireylerini geleceğe hazırlamak amacıyla P21 (Partnership for 21st Century Learning – 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık) oluşumuyla bir araya gelmişler, yeni jenerasyonun öğrenmesi için literatür tarama ve eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapan oluşum ortaya çıkmış, ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) ise birçok ülkeden 250'den fazla araştırmacıyı bir araya getirerek beceri temelli sınıf ve müfredat oluşturmayı amaçlamıştır (Hamarat, 2019). P21'de girişimcilikle ilgili beceriler, Yaşam ve Kariyer Becerileri altında yer almaktadır.

Bugünün öğrencilerinin, gelecekte, yaşam ve çalışma ortamlarında başarılı olabilmeleri için düşünme becerilerinin, içerik bilgisinin, sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde önemle duran P21' in Temel Yaşam ve Kariyer Becerileri;

1. Esneklik ve uyum,
2. Girişimcilik ve öz-yönelim,
3. Sosyal ve kültürlerarası beceriler,
4. Üretkenlik ve mesuliyet,
5. Liderlik ve sorumluluk şeklinde sıralanmıştır.

21. yüzyıl becerileri genel olarak, öğrencilerin sahip olması gereken eğilimleri ifade eden üst düzey bir beceri profilidir. Bu profil, öğrencilerin günümüz dünyasında ve gelecekte başarılı olabilmeleri için önce kazanıp sonra geliştirmeleri gereken üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini göstermektedir. Bu nedenle, girişimcilik eğitimi uygulamaları, bu uygulamaların

geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, Avrupa Birliği ve üye devletlerde hem iş dünyası hem de eğitim politikalarının önemli hedeflerinden biri olmuştur (Eurydice - European Commission, 2016).

Girişimcilik eğitimi 2008 yılında, Avrupa Birliği' ne üye ve aday ülkeler tarafından "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" adı altında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nde kabul edilmiş ve tavsiye kararları ile yaygınlaştırılmıştır. Tavsiye Kararıyla uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde, yerli ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanmış ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı kararıyla yürürlüğe girmiştir. AYÇ; bilgi, beceri ve yetkinliklerle bütünleştirilmiş sekiz seviyeyi (https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page) içermektedir (Mesleki Yeterlik Kurumu – MYK, 2015).

AYÇ (Avrupa Yeterlikler Çerçevesi) ve Avrupa Birliği Referans Çerçevesi ile uyumlu hale getirilen TYÇ (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi), eğitim sistemimiz içerisinde, örgün ve yaygın öğrenme ortamlarında kazanılan kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlikleri kapsamaktadır. TYÇ de yer alan sekiz beceri, programlarda yer alan bilgi, beceri ve yetkinlikler kapsamında öğrenme kazanımları ile ilişkilendirilmiştir (Lifelong Learning – LLL; 2007; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015):

1. Ana dilde iletişim,
2. Yabancı dillerde iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik / fen ve teknolojide temel yetkinlikler,

4. Dijital yetkinlik,
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve beşerî yetkinlikler,
7. Girişim ve girişimcilik anlayışı,
8. Kültürel bilinç ve ifade.

AB Girişimcilik Yeterlilikleri Çerçevesi incelendiğinde öncelikle girişimsel özelliklerin kazandırılması üzerine odaklanıldığını; girişimsel becerilerin, tutumların ve bilginin okulda verilecek olan eğitimlerin etkili olması halinde girişimcilik niyetinin ortaya çıkabileceğini görmekteyiz. Bir anlamda girişimcilik niyetinin oluşması için verilecek olan eğitimlerin önkoşul olarak kabul edildiğini ifade edebiliriz. 21. yüzyılda kazanılması beklenen becerilerin tamamı aslında bir bütün olarak hayat boyu öğrenme kavramıyla da yakından ilişkilidir. Çünkü bu beceriler, kısa erimli olmayıp, öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini kişisel, yurttaşlıkla ilişkili, iş ve mesleki geleceklerine ilişkin bir perspektifte geliştirilmesi gereken ve her alanda sürekli ihtiyaç duyacakları beceriler olup, hayat boyunca öğrenme faaliyetleri içerisinde ele alınması çağın gerekliliklerine uygun bir yaklaşım olacaktır (Lifelong Learning Brief –LLL, 2007).

Günümüz toplumunda, globalizasyon ve gittikçe daha çok kültürlü yapı içerisinde yer alma zorunluluğu; aktif vatandaşlık, istihdam edilebilirlik ve kişisel gelişim için belirli temel beceriler gerektirmektedir. Ülkemiz de Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikler Çerçevesini benimsemiş olduğundan küreselleşen bir dünyada Türkiye'de de ekonominin diğer ülkelerle rekabet edebilmesi için, bireylere anahtar becerilerin kazandırılması kişisel gelişim, sosyal katılım ve istihdam açısından son derece önemli hale gelmiştir.

2010' da en çok aranan 10 mesleğin 2004 yılında henüz olmadığını (buradan hareketle 2020 de ön plana çıkan bir çok mesleğin 2010 da olmadığını), New York Times'ın bir haftada verdiği bilgi miktarının, 18. yüzyılda yaşayan bir insanın hayatı

boyunca karşılaşacağı bilgi toplamından daha fazla olduğunu, her yıl ortaya çıkan yeni ve teknolojik bir bilginin önceki seneyi ikiye katladığını, şu anda bir teknik üniversitede okuyan üçüncü sınıf öğrencisinin birinci sınıf bilgilerinin çoktan eskimeye başladığını Forrester Research araştırma raporundan görmekteyiz (Akt: Ünal ve Young & Rubicam Reklamevi, 2010).

Eğitim sistemimiz, küresel, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin etkisi ile yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla; öğretmen profili, öğrenci profili, öğrencilerden beklenen beceriler profili, öğretim programları konusunda dünyadaki gelişmelere ve trende uygun belli adımlar atmaya çalışmıştır. Aşağıda bu adımlara uygun olarak atılan adımlar sıralanmıştır. Bu adımların uygunluğu, etkileri, uygulama ve sonuçları üzerinde de ayrıca tartışılabilir.

KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi) koordinatörlüğündeki Girişimcilik Konseyi tarafından 2015-2018 yıllarını kapsayan "Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP)" hazırlanmıştır. GİSEP in genel amacı; ülkemizde girişimcilik kültürünü yaygınlaştırmak, güçlü bir ekosistem oluşturmak ve girişimciliği geliştirmektir. GİSEP te yer alan hedeflerden biri de örgün ve yaygın eğitim düzeyinde girişimcilik eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve girişimcilere yönelik danışmanlık sisteminin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda, girişimcilik eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin koordinasyonu görevi Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. (Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı-GİSEP, 2015-2018; MEB–Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı).

GİSEP kapsamında oluşturulan Eylem Planında, 2018 yılı sonuna kadar;

- Girişimcilik konusunun en az 3 öğretim programında yer alacak şekilde ilk ve orta öğretim programına yerleştirilmesi,

- İlk ve orta öğretim öğretmenlerinin girişimcilik konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilebilmesi için en az 3 hizmetiçi eğitimle, öğretmenlere yönelik olarak "öğrencilere girişimcilik algısı ve becerileri kazandırabilecekleri" eğitimler verilmesi,
- 2017 sonuna kadar eğitim fakülteleri müfredatına girişimcilik eğitimlerinin eklenmesi,
- İlk ve orta okullarda mini şirket projeleri ile girişimcilik projelerinin gerçekleştirilmesi,
- 2015 yılı sonu itibarı ile girişimci okul kriterlerinin belirlenerek, öğretmeni, öğrenciyi ve veliyi kapsayacak ve girişimciliği teşvik edecek şekilde girişimci okul modelinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması,
- İlk ve orta öğretim okullarında girişimcilik, yenilikçilik, patent, Ar-Ge ve teknoloji kültürünü destekleyen en az 10 kulübün kurulması programlanmıştır.

Türkiye'nin sürdürülebilir ekonomik ve sosyal gelişmesini sağlayabilmesi, küresel rekabette yerini alabilmesi ve eğitime harcanan ekonomik kaynakları daha etkin ve verimli kullanabilmesi için eğitim sistemini çıktı kontrollü ve kalite kriterlerine dayalı hale getirebilmek amacıyla hazırlanan MEB Kalite Çerçevesinde (2014 ve 2017), 10 genel hedef belirlenmiş, bunlara bağlı olarak 14 temel alan ve her bir temel alana bağlı alt alanlar oluşturulmuştur. İlk temel alan Öğrenci Temel Öğrenme Kazanımları olarak belirlenmiş, bu temel alanın Hayatla İlgili Beceriler alt alanında da 5 yeterlik belirlenmiştir:

- İletişim ve Kişiler Arası Beceriler,
- Karar Verme ve Eleştirel Düşünme,
- Sorunlarla Başa Çıkma ve Kendini İdare Etme,
- Yaratıcılık ve Yenilikçilik,
- Girişimcilik.

MEB, 2018 in son çeyreğinde duyurduğu eğitim sistemimizin genel çerçevesiyle ilgili uygulamaya koyduğu 2023 Eğitim Vizyonu ile belirlediği hedefleri 3 yıllık bir süre içerisinde

gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. 2023 Vizyon Belgesinde; Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanması hedefi başlığında, öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması için desteklenmesi ele alınmıştır. Bunun yanında 21. yüzyıl becerilerine yönelik olarak çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanmaları için tasarım-beceri atölyeleri kurulması, dijital içerik ve becerilerin geliştirilmesi gibi hedefler de belirlenmiştir.

Buraya kadar sıralamış olduğumuz, girişimcilik eğitimini zorunlu kılan gerekçeleri ve bu gerekçeler üzerine temellendirilmiş ulusal ve uluslararası kaynakları incelediğimizde, bir girişimcilik eğitiminde bulunması gereken becerileri;

- Yaratıcılık,
- Planlama,
- Finansal okuryazarlık,
- Kaynak arama,
- Belirsizliklerle başa çıkabilme,
- Takım çalışması şeklinde alt boyutlara indirgemek mümkündür.

Öğretim Programları ve Girişimcilik

Günümüzde ve gelecekte mesleklerdeki değişim ve dönüşüm, mesleklerin ortaya çıkma ve yok olma süreleri, mesleklerle ilgili becerilerin edinim süresi düşünüldüğünde bireylerin beceri odaklı bir eğitim almaları ve sürekli gelişime dayanan bir hayat sürmeleri kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, derslerin ve öğretim programlarının, ders dışı eğitim etkinliklerinin, formal ve informal öğrenme ortamlarının bu dönüşümü destekleyecek şekilde yeniden kurgulanması ve politikaların bu doğrultuda oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, MEB, Talim Terbiye Kurulu'nun 26.08.2009 tarih ve 127 sayılı kararı ile girişimcilik eğitiminin

küçük yaşlarda başlatılması ve ortaöğretim kurumlarında girişimcilik dersi verilmesi planlamıştır.

Neredeyse bütün sistemlerin (eğitim, sağlık, ekonomi, savunma vb.) ayakta kalabilmesinin yolu bilgiye hızla ulaşmak ve elde ettikleri bilgiyi inovasyon süreçleri ile değer zincirine katabilmektir. Günümüz dünyasında rekabet üstünlüğünü elinde bulunduranlar aynı zamanda bilgiyi ve bilgi ekonomisini de yönetenlerdir. Geçmişte fazla miktarda sanayi, fabrika ve makine gibi elle tutulabilir kaynaklar zenginlik olarak ifade edilirken şimdilerde zenginliğin kaynakları, yeni fikirler ve yeni fikirleri içeren ürünler, hizmetler ve çözümler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Microsoft - Oracle Eğitim Vakfı Yöneticisi J. Richardson (2012), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği 11. Geleneksel Sempozyumundaki "Başarıyı Yeniden Tanımlamak" başlıklı konuşmasında "son yıllarda, okulda, işte, aile ve toplum yaşantısında başarılı olmak için gerekenler çarpıcı bir biçimde değişti. Ülkeler arası rekabet gittikçe daha çok iyi eğitimli iş gücüne bağlı oldu. Bilgi çağının dünyası, daha yüksek seviyelerde bilgi, karmaşık iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri gibi yeni bir takım becerileri gerektiriyor. Okuma, yazma ve matematikten oluşan geleneksel 3 lü öğrenim sistemi şimdi yerini 21. Yüzyılın 7 li beceri sistemine bırakıyor. Bunlar:

- Eleştirel bakış,
- İletişim,
- İşbirliği,
- Yaratıcılık,
- Kültürlerarası anlayış,
- Bilgisayar, bilişim ve iletişim teknolojileri becerileri,
- Kariyer ve yaşam becerileridir.

Bu değişim, geleneksel öğrenci rollerini ve eğitimin 21. Yüzyıl öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde nasıl

verilebileceğini de etkilemektedir. Dünya çapında eğitim de dahil bütün sektörler şu soruların cevabını aramaktadır:

1. Yarının iş gücü olan bugünün öğrencilerinin gerekli becerileri geliştirmesini nasıl sağlayacağız?

2. Eğitimciler olarak bizler, öğretme biçimimizi bu ihtiyaçları karşılamak üzere nasıl değiştireceğiz?" ifadelerine yer vermiştir.

Türkiye olarak teknolojiyi ve bilgiyi üreten değil izleyen durumundayız. Dünya ülkeleri arasında "download" ve "upload" istatistiklerine baktığımızda ülkemizin indirenler hanesinde olduğu görülüyor. Yükleyenler hanesinde yer alabilmek için eğitim sistemimizi bir uygarlık projesi gibi yeniden inşa etmek zorundayız (Selçuk, 2012).

Gelecekte başarıya ulaşabilmek için, okulda, evde, işte ve toplumda eğitim sistemlerinin hedefi tüm insanlar için daha fazla beceri geliştirilmesini sağlamak olmalı, bu nedenle de öğretim programlarının ana temaları arasında "geleceğin öğretim programına" dair istekler yer almalıdır.

Daha çok sosyal bilimlerin ekonomi ile ilgili alanlarında gündeme gelen girişimcilik, son yıllarda öğretim programlarında ve eğitsel uygulamalarda gittikçe etkisini artıran bir olgu olarak karşımıza çıkıyor. Çünkü araştırmacılar son yıllarda eğitimin niceliğiyle değil, niteliğiyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişler ve eğitimin niteliğinin ekonomiyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (ERG, 2015). Bu nedenle, 2005 öğretim programları değişikliğinden itibaren bütün derslerde beceri temelli anlayışa geçildiğini görmekteyiz.

Ayrıca, 2018 öğretim programlarının kazanımlarının belirlenmesinde ve oluşturulmasında; uluslararası araştırmalar, uluslararası raporlar ve sonuçları, diğer ülkelerdeki uygulamalar, PISA – TIMSS gibi uluslararası uygulanan sınavlar ve çıktılarının yanında 2018 öğretim programları hazırlanırken;

- Ülkemizin 2023 hedefleri ve hükümet programları,
- MEB Kalite Çerçevesi,

- MEB Stratejik Planı 2015 – 2019,
- TÜBİTAK Vizyon 2023 Belgesi,
- Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı 2015 – 2018,
- Değerler Eğitimi Yönergesi,
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014 – 2018 dikkate alınmıştır.

2018'de yenilenen öğretim programlarında; amaçlar (okul öncesi, ilk, orta, lise için ayrı ayrı 4 madde), öğretim programlarının perspektifi (değerler ve yetkinlikler), ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ortak ve aynı şekilde ele alınmıştır.

Programların perspektifi, "değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kuracak şekilde bağlantılandırılmıştır.

Programın perspektifi içerisinde yer alan hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri içeren yetkinlikler (8 madde), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ne göre belirlenmiştir. İçerisinde, inisiyatif alma ve girişimcilik başlığının da yer aldığı bu beceriler:

- Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisi,
- Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneği,
- Iş fırsatlarını yakalayabilme,
- Toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler,
- Etik değerlerin farkında olma ve
- Iyi yönetişimi desteklemeyi kapsamaktadır.

2018 öğretim programlarının önceki öğretim programlarından yapı olarak farkını, öğretim programlarının perspektifi başlığı altında ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

kapsamında yer alan "değerler ve yetkinlikler" başlığı ile görmekteyiz. Bir fark ta "fen, mühendislik ve girişimcilik" öğrenme alanı ile fen bilimleri öğretim programında dikkat çekmektedir.

Öğretim programlarında yer alan beceriler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) yer alan 9 beceri ile uyumlu becerilerdir (1. Eleştirel düşünme, 2. Yaratıcı düşünme, 3. Karar verme, 4. İletişim, 5. Problem çözme, 6. Bilgi teknolojilerini kullanma, 7. Girişimcilik, 8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, 9.Bilimsel düşünme). Bu 9 beceri aynı zamanda 1973 ten sonra hazırlanmış olan bütün öğretim programlarında okul öncesinden yüksek öğretime kadar bütün kademelerde bütün öğrencilerden beklenen temel beceriler olarak yerini almıştır.

Girişimcilik eğitimi, kişisel gelişimi, aktif vatandaşlığı, sosyal faaliyetlere katılımı ve istihdam imkanlarını görebilmeyi de içerdiğinden, eğitimin her kademesinde tüm disiplinlerle ilişkilendirilmelidir (Eurydice, 2016).

Girişimcilik eğitiminin verilmesi bağlamında farklı yaklaşımlar olduğunu görmekteyiz. Bunlar;

- Farklı derslerde girişimcilik eğitimi kazanımlarının vurgulandığı disiplinler arası yaklaşım,
- Zorunlu bir ders olarak öğretildiği yaklaşım,
- Seçmeli bir ders olarak öğretildiği yaklaşımdır.

İlk ve ortaokullarda girişimcilik konularıyla ilgili kazanımlara öğretim programlarında doğrudan yer veren derslerin hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, teknoloji ve tasarım dersleri olduğunu görmekteyiz.

2013 yılına gelinceye kadar 4.sınıftan itibaren okutulan fen bilimleri (değişik isimlerle fen bilgisi, fen ve teknoloji, fen bilimleri) dersi, 2013 yılından itibaren 3.sınıflardan başlayarak ilkokul programına alınmıştır. Fen Bilimleri öğretim programında, 2005 de yer almayan yaşam becerileri öğrenme alanı 2013 ve 2018 öğretim programlarında yer almıştır. 2018 programında,

yaşam becerileri öğrenme alanına "STEM, Girişimcilik ve İnovasyon" eklenmiştir. Kazanımlar, yaşamla ilişkilendirilmesine dikkat edilmiş ve günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözeten bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Fen bilimleri dersinde; STEM, Girişimcilik ve İnovasyon beceri ve öğrenme alanı, 4.sınıftan itibaren uygulamaya konulmuştur.

Programda yer alan, mühendislik ve tasarım becerileri kapsamında;

- Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirme (STEM),
- Problemlere disiplinler arası bakış açısı,
- Buluş ve inovasyon yapabilme,
- Bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturma,
- Ürünlere katma değer kazandırabilme ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Fen ve Mühendislik Uygulamaları (STEM), 4-5-6-7. ve 8. Sınıflarda; proje sergisi, bilim fuarı gibi faaliyetlere de zaman ayırabilmek amacıyla eğitim öğretim döneminin son üç haftasına karşılık gelen (diğer kazanımlar arasında 9 – 12 ders saati %8 ağırlığa sahip), beşinci bir öğrenme alanı olarak (Uygulamalı Bilim) eklenmiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde;

- 8.sınıflarda haftada 1 saat zorunlu dersler arasında yer alan rehberlik ve kariyer planlama dersi okutulduğu,
- Genel ortaöğretim okullarında "girişimcilik" dersi seçmeli olarak okutulmaktadır. Sosyal Bilimler Liselerinin 9.sınıfında, Anadolu liselerinin, Fen Liselerinin, Güzel Sanatlar Liselerinin, İmam Hatip Liselerinin ve Spor Liselerinin 11 ve 12.sınıflarında haftada 1 saat seçmeli olarak girişimcilik dersi okutulduğu,
- Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan liselerde bütün sınıflarda haftada 1 saat seçmeli olarak girişimcilik dersi okutulduğu,

- Meslek okullarında mesleki gelişim dersinde girişimci fikirler üretme, girişimci fikri geliştirme ile iş kurma ve geliştirme modüllerinde, ayrıca; mesleki ve teknik eğitim okul ve diğer kurumlarda, mesleki eğitim programları içerisinde haftada 2 saat "Girişimcilik ve İşletme Yönetimi" dersi okutulduğu,
- İlkokullarda girişimcilik dersinin zorunlu veya seçmeli dersler arasında yer almadığı görülmektedir (MEB – TTK, 2014 – 2015 – 2016 – 2017 – 2018).

Ülkemizde meslek liselerindeki ilgili alanın gereği bazı zorunlu dersler dışında finansal okuryazarlık ayrı bir ders olarak okutulmamaktadır.

Ekonomi ve girişimcilikle ilgili becerilerin kazandırıldığı finansal okur yazarlık derslerine MEB Yaygın Eğitim Programları kapsamında yer alan kişisel gelişim ve eğitim programları girişimcilik modülünde de yer verilmektedir.

Son 15 yıldır (2005 ten bu yana) sürekli geliştirilen ve yenilenen öğretim programlarında ortak ya da temel beceriler adı altında bazı öğrenme ve düşünme becerilerinin ortak öğrenme alanları olarak belirlendiği, MEB'in 2005, 2009, 2013 ve 2017 yıllarında yenilediği ilköğretim programlarında üzerinde önemle durulan sekiz temel beceriden birisi olan girişimcilik ve girişimcilikle ilişkili becerilerin; hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, teknoloji ve tasarım gibi derslerde kazanımları doğrudan yer alırken bu derslerin dışındaki derslerde öğretim programlarında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır (MEB, 2018).

Girişimcilik ve Öğretmen

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) "21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili" nin belirlenmesine yönelik çalışmalar yaparak (EARGED, 2001), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde

(2006 da oluşturulmuş 2017 de güncellenmiştir) öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri;

- Özgüvene sahip olma,
- Yeni fikirlere ve değişimlere uyum sağlama,
- Yaratıcı, sorun çözme ve iletişim becerilerine sahip olma,
- Çevre imkanlarından yararlanma olarak belirtmiştir.

Öğretmenler, girişimcilik eğitimi ile ilgili öğrenme ve öğretme etkinliklerinde; öğrencinin süreçte aktif olduğu, probleme dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve deneyimsel öğrenme gibi etkinliklere yer vermesinin yanında iş dünyası-yerel/sivil toplum-okul/öğrencinin etkin olarak yer aldığı ders dışı etkinlikleri de uygulamaya koymalıdır. İş fikri oluşturma ile ilgili olarak; düşünme becerileri etkinlikleri, beyin fırtınası, altı şapka uygulamasına yer verilebilir. Okullarda ders içi ve ders dışı etkinlikler kapsamında; küçük ticari işletmeler oluşturma, ilgili yerel ve sivil toplum kuruluşlarına alan gezileri düzenleme, iş fikirleri ile dikkat çeken girişimcileri okula davet etme gibi uygulamalara da yer verilebilir.

Taş ve Köksoy'a göre (2019) okulda girişimcilik eğitimini vermesi beklenen kişi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu mesleki nitelikler öğrencinin sahip olacağı becerileri doğrudan etkiler. Eğer öğrencilerin girişimci bir zihniyete sahip olarak yetişmesi isteniyorsa öğretmenlerin de bu zihniyeti kazandıracak bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olması beklenir. Girişimci öğretmen, öğrencilerin fikirlerini eylemlere dönüştürmelerine ve kendi yaşamlarında belirleyici güç olmalarına yardımcı olur. Bunu yaparken, proje tabanlı bir yaklaşım kullanmak, örnek olay incelemeleri yapmak, disiplinler arası bir yaklaşım benimsemek, grup süreçlerini ve gruplar içindeki etkileşimi yönetmek "girişimci öğretmen" için gerekli görülmekte, 'öğretme' nin aksine bir koç olarak hareket etmesi istenmektedir.

Ders Dışı Etkinliklerde Girişimcilik Uygulamaları

Okulda ve eğitim faaliyetleri içerisinde girişimcilik becerisi kazandırmayı amaçlayan uygulamalardan biri de ders dışı sosyal etkinlikler kapsamında yer alan eğitsel kollar ve öğrenci kulüpleridir.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin kişisel gelişimine, sosyal gelişimine, akademik gelişimine ve fiziki gelişimine katkıda bulunan; öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, girişimciliklerini, üretkenliklerini ve yaratıcılıklarını artırmalarını ve sosyalleşmelerini amaçlayan, derslerde öğretilen becerileri tamamlayıcı, işlevsel etkinliklerdir. Bu bağlamda ders dışı etkinlikler; eğitimsel, sosyal, ekonomik ve örtük işlevleri olan etkinliklerdir.

Ders dışı etkinliklerin; öğretim programlarıyla öğrenciye kazandırılan becerileri ve davranışları pekiştirmek, okulda demokratik bir kültür oluşmasını sağlamak, okulu çevreye tanıtmak, çevrenin eğitim yoluyla bilinçlenmesini ve kalkınmasını sağlamak, çevrenin eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamalarına katkıda bulunmak gibi etki ve faydaları da vardır.

Girişimcilikle ilgili olarak yer verilebilecek kariyer zirveleri, öğrenci kulüpleri ve ders dışı etkinlikler ile öğrenciler, yaşam karşısında bakış açısı geliştirmekte, ileride meslek seçimlerine katkı sağlayabilecek ek beceriler de kazanmaktadırlar. Klesse (1994), ders dışı etkinliklere katılım ile lise, üniversite ve mesleki kariyer başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

2005'te yayımlanan "MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği" nde sosyal etkinliklerin amacı; arasında "planlı çalışma alışkanlığı, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirme, girişimci olma ve bunu başarı ile sürdürme, yeni durum ve ortamlara uyma" şeklinde 6 hedef

belirlenmiştir. 2005'te yayımlanan bu yönetmelik ile eğitsel kol kavramı yerini öğrenci kulüplerine bırakmaya başlamıştır. Yönetmelik ile "öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir" ifadesine yer verilmiştir (MEB – EARGED, 2009).

Okullarda yürütülen ders dışı etkinliklere ilgili ilke ve uygulama esasları yönetmeliklerle ortaya konulmasına rağmen etkinlikler geçiştirilebilmekte veya uygulanmamaktadır. Kiraz, Yurdakul ve Kiraz (2002) ile Akar ve Nayir (2015) de yaptıkları çalışmalarda, sosyal kulüp çalışmalarının işlevlerini yerine getirecek şekilde gerçekleştirilmediği sonucunu elde etmişler; öğretmenin ilgisi, çabası ve kulüp çalışmalarını düzenli yürütmesinin kulüplerin etkililiğini arttırdığını tespit etmişlerdir.

Ders dışı etkinliklerin çok yönlü işlevleri dikkate alındığında beceri kazandırmadaki etkisi ve faydaları önemlidir. Öğrencilerin ders başarısı ve derse katılımlarının önemli olduğu kadar, kişisel ve sosyal becerilerini geliştiren etkinliklere katılımı da önemlidir. Ders dışı etkinliklerin geçiştirilmesi, uygulama boşlukları ortaya çıkartacak ve tamamlayıcı etkisini ortadan kaldıracaktır.

Kaynakça

Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.

Avrupa Birliği Bakanlığı. (2014). *Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu*, Ankara. https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf, Erişim tarihi: 12.09.2019.

European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

AYÇ, (2015). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/AYC_brosur.pdf, Erişim tarihi: 12.09.2019.

Candan, H. (2011). Osmanlı'dan Günümüze Türk Topraklarında Girişimcilik Serüvenine Dair Bir Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 157-174.

CB Insights. (2019). *The Highest-Valued Startups in the World.* https://www.statista.com/chart/19317/highest-valued-startups-in-the-world/ Erişim tarihi: 12.09.2019

Clayton M. Christensen, Hal B. Gregersen & Jeff H. Dyer (2011). *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive.* Boston – USA: Harvard Business School Publishing.

EARGED, (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili,* Ankara.

Er, P. H. (2013). Girişimcilik ve Yenilikçilik Kavramlarının Iktisadi Duşuncedeki Yeri: Joseph A. Schumpeter, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 29 / 2013.

ERG. (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar,* http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf – Erişim tarihi: 13.08.2019.

European Commission. (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture. A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education.* Printed in Belgium. B-1049 Brussels.

Eurydice, (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

GK-Girişimci Kafası. (2019). *Girişimcilik Nedir? Girişimci Kime Denir?* https://girisimcikafasi.com/girisimcilik-nedir-girisimci-kime-denir/ Erişim tarihi: 13.08.2019.

GİSEP. (2015-2018). *Türkiye Girişimcilik Stratejisi Ve Eylem Planı 2015-2018*. TC. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ankara. https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Mali%20Tablolar/Gisep_2015-2018_TR.pdf, Erişim tarihi: 13.08.2019.

Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları.* Ankara: SETA Yayınları. https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf - Erişim tarihi: 12.09.2019

Girişimci Ajansı. (2018). İktisat Sözlüğü, https://www.iktisatsozlugu.com/tr/nedir/girisim/1927. Erişim tarihi: 15.09.2019

İpbüken, Y. (2019). *İnovasyon, Girişimci, Girişimcilik.* https://lean.org.tr/inovasyon-girisimci-girisimcilik/ - Erişim tarihi: 07.08.2019.

Karadeniz, E. (2014). *2013 ve 2014 Verileriyle Türkiye'de Ve Bölgeler'de Girişimcilik.* Global Entrepreneurship Monitor – GEM. https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Mali%20Tablolar/GEM-2014.pdf. Erişim tarihi: 15.09.2019

Keskin, S. (2018). Girişimcilik ve İnovasyon Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (13), 186-193. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gusbd/issue/36957/390870

Kiraz, E., Yurdakul & B. Kiraz, M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarındaki Eğitsel Kol Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 2002, Cilt 27, Sayı 126 (22-30).

Klesse, E. J. (1994). *The Third Curriculum II. Student Activities. National Association of Secondary School Principals*. https://catalogue.nla.gov.au/Record/5576260, Erişim tarihi:16.09.2019

Kuş, R. (2013). *Sunu: Ar-Ge ve İnovasyon*, S.U. Teknik Egitim Fakultesi, http://recaikus.net/index.php/downloads-for-students?view=download&id=5, Erişim tarihi: 12.09.2019

Lifelong Learning Brief – LLL . (2007). *AEGEE Education Working Group expert on LLL.* https://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf. Erişim tarihi: 12.09.2019

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5.Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2009). *İlköğretim Okulları Öğrenci Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eğitim Materyali ve Donanım İhtiyacının Değerlendirmesi.* Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilkogretim_kulup_faaliyetleri.pdf, Erişim tarihi: 16.09.2019ß

MEB. (2009). Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2014–2015–2016–2017–2018). Haftalık Ders Çizelgeleri. https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7, Erişim tarihi: 12.09.2019

MEB Kalite Çerçevesi (2014). Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf, Erişim tarihi: 12.09.2019.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115

355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf Erişim Tarihi:12.09.2019.

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx-, Erişim tarihi: 07.08.2019.

MEB. (2018). Güçlü Yarınlar İçin 2013 Eğitim Vizyonu.

Richardson, J. (2012). *Konferans: Başarıyı Yeniden Tanımlamak* Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği 11. Geleneksel Sempozyumundaki, 26-28 Ocak 2012, Antalya.

Selçuk, Z. (2012). *Konferans: İndirenler ve Yükleyenler. Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız.* Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği 11. Geleneksel Sempozyumu, 26-28 Ocak 2012, Antalya.

Taş, A. M. & Köksoy, A. M (2019). *Entrepreneurshıp And Entrepreneurıal Teacher*. Proceeding Book, Taras Shevchenko 4th International Congress On Social Sciences, December 14-15, 2019, İzmir.

The World Bank. (2014). *Entrepreneurship Education And Training Programs Around The World.* http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-0202-7 Erişim tarihi: 12.09.2019.

TYÇ, (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/tyc_brosur.pdf, Erişim tarihi: 12.09.2019.

Ünal, A. Ve Young & Rubicam Reklamevi. (2010). *Sunu: Şimdi Ne Olacak?.* 13. Araştırma Zirvesi. Türkiye Araştırmacılar Derneği, İstanbul.

World Economic Forum. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking aentrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century.* World

Economic Forum Global Education Initiative, Switzerland. http://reports.weforum.org/educating-the-next-wave-of-entrepreneurs-info/ Erişim tarihi: 14.09.2019.

World Economic Forum. (2018). Future of Jobs Report 2018. Cenevre. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018. Erişim tarihi: 12.09.2019.

P21. Framework for 21st Century Learning, Partnership for 21st Century Learning. www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf , Erişim tarihi: 12.09.2019.

http://girisimturkiye.com/2016/06/21/startup-nedir/# Erişim tarihi:12.09.2019.

http://www.mahfiegilmez.com/p/ekonomi-sozlugu.html – Erişim tarihi: 07.08.2019.

https://ttkb.meb.gov.tr/www/girisimcilik-egitimine-yonelik-iyi-uygulama-ornekleri/icerik/335 Erişim tarihi:12.09.2019.

ÖZGEÇMİŞLER

TUĞBA ATEŞ

Denizli'de dünyaya geldi. 2014'te Pamukkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri bölümünden mezun oldu. 2017'de Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesine kaydoldu; Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında çift anadal öğrencisi olarak lisans eğitimine devam etmektedir. Kurmaca ile ilgilenmektedir. Öyküleri ve yazıları çeşitli dergilerde yayımlanmıştır. Hâlihazırda Sin Edebiyat dergisinde öykü yazmaktadır.

Tuğba ATEŞ

Author was born in Denizli. She is graduated from Pamukkale University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Labor Economics and Industrial Relations in 2014. She was enrolled in Pamukkale University Faculty of Education in 2017; She continues her undergraduate education as a double major student in the Preschool Education Department and the Psychological Counseling and Guidance Department. She is interested in fiction. Her stories and articles have been published in various journals. She is currently writing short stories in the literary magazine Sin Edebiyat.

ELİF ÇİLEK ATAMAN

1995 yılında BOLU / Gerede'de doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. Lisans eğitimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017 yılında tamamladı. Eğitimde yeni yaklaşımlar ve dijital dönüşüm alanında ulusal ve uluslararası çalışmaları bulunmaktadır. Farklı eğitim kurumlarında fen bilgisi öğretmeni olarak çalıştı. Halen bir teknoloji şirketinde eğitim teknolojisi üzerine müfredat çalışmaları yürütmektedir.

Elif ÇİLEK ATAMAN

She was born in 1995 in BOLU / Gerede. She completed her primary and secondary education in Istanbul. She completed her undergraduate education in Hacettepe University Faculty of Education, Science Education Department in 2017. She has national and international studies in the field of new approaches and digital transformation in education. She worked as a Science teacher in different educational institutions. She is currently conducting curriculum studies on educational technology in a technology company.

KÜBRA BEYRİBEY

1986 yılında Gümüşhane'de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Aydın'ın Nazilli ilçesinde tamamladı. 2005–2009 yılları arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2009–2011 yılları arasında Denizli'de, 2014 yılında İstanbul'da ilkokul öğretmenliği görevine devam etti. Aktif olarak çalışmayan ancak online eğitim enstitüsünden eğitim hayatına devam eden yazarımız Zaman yönetimi, Etkili iletişim ve Beden dili, İşaret dili, Stresle başa çıkma, Blog yazarlığı sertifikalarına sahiptir. Bilgilerini "Eğitim Her Yerde" sitesinde paylaşan yazar, Şubat 2019 yılında eğitimci arkadaşlarıyla birlikte "Eğitim Her Yerde Seçkileri" adında bir kitap çıkarmıştır. Daha sonra araştırmalarını eğitimin sadece okulla birlikte mi yoksa okulsuz mu olacağı konusunda yoğunlaştıran yazarımız 21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar adlı kitabın bu bölümünü yazmıştır. Evli ve 2 erkek çocuk annesidir.

Kübra BEYRİBEY

She was born in 1986 in Gümüşhane. She graduated from Aydın Adnan Menderes University, Department of Primary Education in 2009. Between 2009 and 2011, she continued to work as a primary school teacher in Denizli and 2014 in Istanbul. Our writer, who does not work actively but continues his education life from the online education institute, has the certificates of Time Management, Effective Communication and Body Language, Sign Language, Dealing with Stress, Blogging. The author, who shared her knowledge on the website "Education Everywhere", published a book called "Education Everywhere Selections" with her fellow educators in February 2019. Later, she focused her research on whether education will be only with or without school, and wrote this part of the book, Education Transformation and Schools in the 21st Century. She is married and has 2 children.

HAVVA TUĞÇE GÖKÇEN SAYGILI

Havva Tuğçe GÖKÇEN SAYGILI 09.10.1992 yılında Sakarya'da doğdu. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Lisans döneminde şeref öğrencisi olmaya hak kazandı. Anadolu Üniversitesi İlkokulda Yenilikçi Eğitim üzerine halen yüksek lisans eğitimini sürdürmekte. İstek Vakfı Okullarında Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Alternatif yaklaşım ve uygulamalara duyduğu ilgi ile eğitimler alarak Eğitimde Sistemsel Düşünme Yaklaşımı Uygulayıcılığı, Okul Öncesinde Oyun Terapisi, Yaratıcı Drama ve Montessori Eğitmenliği çalışmalarını sürdürmektedir. "Eğitim Her Yerde" eğitim sitesinde okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi eğitimi alanlarında yazılar yazmaktadır. Aynı zamanda Eğitim Her Yerde yazarları ile birlikte kitap çalışmasında yer aldı. Birçok çalıştay ve sempozyuma katılarak sunum ve atölye gerçekleştirdi.

Havva Tuğçe GÖKÇEN SAYGILI

Havva Tuğçe Gökçen Saygılı. She was born in Sakarya on 09.10.1992. She completed her bachelor's degree in preschool education at the Faculty of Education of the International University of Cyprus. She was eligible to be an honor student during her undergraduate term. She is currently pursuing a master's degree in innovative education in primary school at Anadolu University. She serves as a pre-school teacher at Istek Foundation Schools. She continues her studies of systematic thinking approach, Preschool Play Therapy, Creative Drama, and Montessori instructor in education by taking pieces of training with her interest in alternative approaches and practices. She writes articles in the fields of preschool education and Child Development Education on the" education everywhere " education site. She was also involved in the study of books with writers everywhere in education. She participated in many workshops and symposiums and made presentations and workshops.

EROL DEMİR

1967 yılında Kocaeli-Gölcük'te doğdu. Gölcük Endüstri Meslek Lisesi Gemi Elektroniği ve Haberleşme Bölümü mezunudur. Anadolu Üniversitesi Bilecik Meslek Yüksekokulu Elektronik programını ve Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesini bitirdi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde İşletme Yöneticiliği alanında yüksek lisansı "Eğitim Yöneticilerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri" konusunda teziyle tamamlamıştır. 1990 yılında Türkkablo fabrikasında kalite kontrol teknisyeni olarak çalıştı. Öğretmenlik hayatına 1991 yılında Hakkâri'de başladı. 1994 yılında Gölcük Mesleki Eğitim Merkezi'ne elektronik öğretmeni olarak atandı. 1995 yılında müdür yardımcısı oldu. 2000 Şubat ayında Gölcük Mesleki Eğitim Merkezi Müdürü oldu. 2003 yılında Gölcük İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde Şube Müdürü olarak çalışmaya başladı. Aralık–2007 ile Haziran–2016 arası İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Şube müdürü olarak çalıştı. Temmuz – 2016 dan itibaren Bakırköy İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlüğündeki görevine devam etmektedir. Evli ve 3 çocuk sahibidir.

30 yıllık eğitim alanındaki meslek yaşamında; kurumundan, 5 aylıkla ödüllendirme, iki kez altı yıl çok iyi sicile 2 kademe ilerlemesi, 8 takdir belgesi, 12 teşekkür belgesi, 11 başarı belgesi, 3 üstün başarı belgesi, 2 aylıkla ödül belgesi, 3 ödül belgesi almıştır. Ayrıca çok sayıda kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütünden teşekkür belgeleri sahibidir.

Halen Öncü Yöneticiler Derneği üyesidir. MÜSİAD Mesleki Eğitim Komitesinde gönüllü danışmanlık yapmaktadır. Sektör ve meslek örgütlerine ait çok sayıda dergide ellialtı yazı ve makaleleri yayınlanmış olup halen mesleki eğitim konularında yazıları "https://egitimheryerde.net"internet adresinde yayınlanmaktadır. "Eğitim Her Yerde Seçkileri" adıyla yayınlanmış kolektif bir "Altın Bilezik" adıyla yazdığı kitabı bulunmaktadır. Eğitim alanında sempozyum, kongre, çalıştay ve panellere katılımcı ve moderatör olarak katılarak bildiri sunmaktadır. Mesleki eğitim alanında yayınlanmış yedi bildiri ve üç makalesi vardır.

Erol DEMİR

He was born in Kocaeli-Gölcük in 1967. He graduated from Gölcük Industrial Vocational High School, Department of Ship Electronics and Communications. He graduated from Anadolu University Bilecik Vocational School Electronics Program and Anadolu University Faculty of Economics. He completed his master's degree in Business Management at Kocaeli University Institute of Social Sciences with his thesis on "Problems of Educational Managers and Solution Proposals". In 1990, he worked as a quality control technician at Türkkablo factory. He started his teaching career in Hakkâri in 1991. In 1994, he was appointed to Gölcük Vocational Training Center as an electronics teacher.

He became assistant manager in 1995. He became the Director of Gölcük Vocational Training Center in February 2000. In 2003, he started to work as a Branch Manager in Gölcük District National Education Directorate. Between December-2007 and June-2016, he worked as a branch manager in Istanbul Provincial Directorate of National Education. Since July 2016, he has been working in Bakırköy District Directorate of National Education. He is married and has 3 children.

In his professional life in the field of education for 30 years; 5 months award, 2 grade progress to a very good record for two times six years, 8 certificates of appreciation, 12 certificates of appreciation, 11 certificates of achievement, 3 certificates of achievement, 2 months award certificates, 3 award certificates. In addition, he has certificates of appreciation from many institutions, organizations and non-governmental organizations.

He is currently a member of the Leading Managers Association. She voluntarily works as a consultant at the MUSIAD Vocational Training Committee. Fifty-six articles and articles were published in many journals belonging to industry and professional organizations, and his articles on vocational education are still published on the website "https://egitimheryerde.net". He has a collective book entitled “Golden Bracelet” published under the title “Education Everywhere Selections”. He presents papers by participating in symposiums, congresses, workshops and panels in the field of education as a participant and moderator. He has seven papers and three articles published in the field of vocational education.

MÜGE BEHRAM

Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Tekstil Öğretmenliği Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini İstanbul Aydın Üniversitesi sınıf öğretmenliği Bölümü'nde tamamlamıştır. İstanbul'da Devlet okullarında, lise ve ortaokul kademelerinde öğretmenlik yapmıştır. 2017 yılında 3,5 yıl süreyle İstanbul Aydın Üniversitesinde STEM öğretmenliği ve Koordinatörlüğü eğitimi alarak, STEM eğitmeni olarak görev almaya başlamıştır. 2018 ve 2019 yıllarında Bahçeşehir Üniversitesinin düzenlediği, V. ve VII. STEM ders planı hazırlama yarışmasını kazanarak ödül almıştır. Uluslararası yurtiçi ve yurtdışı kongrelerde, STEM eğitiminde uygulamalı ve deneysel araştırmalarını sunmuştur. STEMpd ekibiyle ile "STEM Eğitimi Uygulamaları" kitabında, "Bugünün Çocukları Yarının Mühendisleri" bölümünü yazmıştır. 2019 yılında Beyin Akademi'de "Eğitici Eğitmen" olarak "Yaratıcı Ebeveyn" projesinde görev almaya başlamıştır. Okul Destek Derneği gönüllü öğretmeni olarak, fen bilgisi ders içerik hazırlığına katkı sağlamıştır. Halen ODD bünyesinde devlet okullarında okuyan ortaokul öğrencilerine, fen bilgisi dersi vermektedir. 2017 yılından beri Bahçeşehir Koleji'nde STEM lider/Anaokulu öğretmeni olarak çalışmakta olan yazar, evli ve iki çocuk annesidir.

Müge BEHRAM

She completed her undergraduate education at Marmara University, Department of Textile Teaching and, her master's degree in Istanbul Aydın University, Department of Classroom Teaching. She worked as a teacher in public schools, high school, and middle school grades in Istanbul. In 2017, she took STEM teaching and coordination training at Istanbul Aydin University for 3.5 years and started to work as a STEM teacher. She received an award by winning the STEM lesson plan preparation competition V and VII, organized by Bahçeşehir University in 2018 and 2019. She presented her applied and experimental researches in STEM education in international congresses at home and abroad. She has written a chapter called ''Today's Childen, Tomorrow's Engineers''with the STEM team in the book "STEM Education Practices". In 2019, she started to take part in the ''Creative Parent Project'' as an ''Educational Trainer'' in Brain

Academy. As a volunteer teacher in the School Support Association, she contributed to the preparation of science lesson content. She is still giving science lessons to middle school students studying at public schools within the School Support Association. The author, who has been working as a STEM leader and Kindergarten teacher at Bahçeşehir College since 2017, is married and has two children.

YAŞAR DİLBER

1980 yılında Bursa'da doğan yazar, lisans eğitimini 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü 2002 yılında tamamladı. Aynı yıl Aydın ili Söke ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda okul psikolojik danışmanı olarak göreve başlamıştır. Sırasıyla Erzurum ve İstanbul illerinde görev yapmıştır. 2011 yılında başladığı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programını 2013 yılında iyi bir derecede ile bitirmiştir. 2012 yılında Bursa'ya atanan yazar, 2017 yılında başladığı Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora programına devam etmektedir.

Uzun yıllar Türk PDR Derneği Bursa Şubesi yönetim kurulu üyeliği yapmıştır. Özel Eğitimde Yenilik ve Araştırma Derneği (ÖZYAD) kurucu üyesi, aynı zamanda Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER) ile Eğitimde Mükemmellik Derneği (EMUDER) üyesidir. Eğitim politikaları, eğitim yatırımları, kapsayıcı eğitim, bağımlılıklar, akran zorbalığı, siber zorbalık, özel yetenekliler, mesleki eğitim, özel eğitimde istihdam, stratejik planlama, AR-GE, işyerinde mobbing vb. konularında ulusal ve uluslararası çalışmaları bulunmaktadır. Şuan Bursa ili Kestel ilçesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Yaşar DİLBER

Born in Bursa in 1980, the author completed his undergraduate education at 19 Mayıs University Faculty of Education, Psychological Counseling and Guidance Department in 2002. In the same year, he started to work as a school psychological counselor in an institution affiliated with the Ministry of National Education in the district of Söke in Aydın province. He served in Erzurum and Istanbul provinces respectively. He completed the Education Management and Supervision Master's program, which he started in 2011, with a good degree in 2013. The author, who was appointed to Bursa in 2012, is continuing the Education Management and Supervision Doctorate program at Çanakkale 18 Mart University Graduate Education Institute, which he started in 2017.

He has been a board member of Turkish PDR Association Bursa Branch for many years. He is a founding member of the Association for Innovation and Research in Special Education (ÖZYAD), as well as a member of the Association of Educational Managers and Experts (EYUDER) and the Association for Excellence in Education (EMUDER). Education policies, educational investments, inclusive education, addictions, peer bullying, cyber bullying, special talents, vocational training, employment in special education, strategic planning, R&D, workplace mobbing, etc. He has national and international studies on his subjects. He is currently working as an assistant manager in the Guidance and Research Center in Kestel district of Bursa province.

GÜLSEN METİN

1985 yılında Kars'ta dünyaya gelen yazar, ön lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Bilgisayar Programcılığı bölümünde, lisans eğitimini Mersin Üniversitesi Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisans eğitimini Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında tamamlamıştır. Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi üzerine çalışmalar yürütmüştür. Meslek hayatına 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığında Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni olarak başlayan yazar, 2019 yılından beri Karaman Bilim ve Sanat Merkezinde Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Gülsen METİN

Born in Kars in 1985, the author completed her associate degree in Selçuk University Computer Programming Department, her undergraduate education in Mersin University Tarsus Technical Education Faculty Computer Teaching Department, and her master's degree in Education Management Department of Educational Sciences at Karamanoğlu Mehmetbey University. She has conducted studies on leadership styles of female school administrators and school climate. The author, who started her professional life as Data Preparation and Control Operator in the Ministry of National Education in 2007, has been working as an Information Technologies Teacher at Karaman Science and Art Center since 2019.

UĞUR ATASEVEN

Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği mezunu olan yazar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda sınıf öğretmenliği, resmi ve özel kurumlarda okul müdürlükleri görevlerinde bulunmuştur. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim-Öğretim Biriminde ulusal ve uluslararası projelerde Proje Koordinatörlüğü görevlerini yürütmüştür. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği alanında Yüksek Lisans eğitimini tamamlayan yazar, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının hazırlanmasında ve tanıtılmasında bakanlık ve il düzeyinde görevlerde bulunmuştur. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi bölümünde doktora programına devam etmekte olan yazar, yine aynı üniversitede koordinatörlük görevine devam etmektedir. Eğitimde ve öğretim programlarında girişimcilik konusunda çalışmalar yapmaktadır.

Ugur ATASEVEN

The author has graduated from Celal Bayar University Classroom Teaching department, and worked as a classroom teacher in schools which are affiliated to the Ministry of National Education and as a school director in public and private institutions. He worked as Project Coordinator in national and international projects in Konya Provincial Directorate of National Education Education Unit. The author, who completed his master's degree in Selcuk University Institute of Social Sciences, Department of Primary Education, served in ministerial and provincial levels in the preparation and promotion of the curriculum of the Ministry of National Education. While continuing his doctorate program in Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Department of Class Education / Primary School Teaching he also continues to work as a coordinator at the same university. He works on entrepreneurship in education and training programs.

View publication stats